التكامل المعرفي

أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية

تحرير

رائد جميل عكاشة

١٤٠١هـ-١٩٨١م

1401AH - 1981AC

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

التكامل المعرفي

أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية

١٤٠١هـ-١٩٨١م
1401AH - 1981AC

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي - هرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية

الطبعة الأولى 1433هـ / 2012 م

التكامل المعرفي: أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية

تحرير: رائد جميل عكاشة

موضوع الكتاب 1- التكامل المعرفي 2- النهوض الحضاري
3- التعليم الجامعي 4- الفكر الإسلامي
5- أعلام التكامل المعرفي 6- المناهج الدراسية

ردمك (ISBN): 978-1-56564-603-2

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

The International Institute of Islamic Thought
P.O.Box: 669، Herndon، VA 20172 - USA
Tel: (1-703) 471 1133، Fax: (1-703) 471 3922
www.iiit.org / iiit@iiit.org

مكتب التوزيع في العالم العربي
بيروت - لبنان

هاتف: 009611707361 - فاكس: 009611311183
www.eiiit.org / info@eiiit.org

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

الباب الثاني

تمثلات التكامل المعرفي في أعلام

الباب الثالث

تجارب مؤسسية في التكامل المعرفي

الباب الرابع

تطبيقات التكامل المعرفي في البرامج والمناهج الجامعية

الباب الخامس

معيقات التكامل المعرفي وسبُل الخلاص

المقدمة

منذ أن أُنشئ المعهد العالمي للفكر الإسلامي ورسالته متمركزة في إصلاح الفكر الإسلامي ومناهجه؛ لتمكين الأمة من استعادة هويتها الحضارية، وإبلاغ رسالتها الإنسانية، تمهيداً لاستعادة قدرة الأمة على العطاء الفكري والنهوض الحضاري. وكان ذلك من خلال مشروعه الأساس: "إسلامية المعرفة"، الذي يسعى إلى بناء رؤية إسلامية شاملة، تستهدف بلورة نظام معرفي إسلامي، ومنهجية إسلامية، لفهم الطبائع وإدراك الإمكانات. وتطوير منهجية للتعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، لتنزيل هداية الوحي على الواقع وترشيد الطبائع. وتطوير منهجية مناسبة للتعامل مع التراث الإسلامي والإنساني، لإتاحة الفرصة أمام الهوية كي تثبت قدرتها في تشكيل الفعل الإنساني. والإسهام في تشكيل الوعي اليقظ بمكونات هذه الهوية من جهة، وبكل ما يعمل على محاولة نسفها من جهة أخرى.

ولعل قضية التكامل المعرفي من أهم المحاور التي أخذت حيّزاً في تنظيرات المعهد وإنتاجاته، سواء كان ذلك عبر ما نشر في مجلة إسلامية المعرفة التي يصدرها المعهد، أو الكتب التي ينشرها، أو المؤتمرات والندوات التي ينظمها، أو المشاريع البحثية التي يديرها. ويمكن التنويه في هذا المجال بعدد من الأعمال التي عالجت هذه القضية بصورة مباشرة، ومنها:

- جهود الشهيد الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي في بناء شخصيته العلمية

المتميزة التي جمعت بين التمكن في العلوم الفلسفية والاجتماعية المعاصرة من جهة والعلوم الإسلامية من جهة إخرى، فضلاً عن جهوده في التدريس في الجامعات الأمريكية، وفي التأليف والنشر، لا سيما في كتاب أطلس الحضارة الإسلامية وكتاب التوحيد.

– دراسة الدكتور أبو بكر محمد أحمد إبراهيم المعنونة بـ: "التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية." وهي في أصلها أطروحة دكتوراه قُدّمت في الجامعة العالمية الإسلامية في ماليزيا. وكان للمعهد وتوجيهاته دور بارز في إغناء هذه الدراسة وتبنّيها.

– كتاب الدكتور فتحي حسن ملكاوي المعنون بـ: "منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية." وهو حصيلة تجربة فكرية ومعرفية، تشكّلت عبر الدورات المنهجية التي عقدها المعهد العالمي للفكر الإسلامي منذ وقت مبكر، فضلاً عن الجهود الشخصية للدكتور ملكاوي في المجال التربوي من خلال إعداد المعلمين وتدريبهم، وفي المجال الجامعي من خلال الدورات التكوينية للأساتذة الجامعيين.

وقد أتت أوراق المؤتمر راصدة جهود التكامل المعرفي وتمثلاته في التعليم الجامعي؛ إذ حاولت أن تكشف عن العلل التي تواجه نظام التعليم الجامعي في الدائرة الجغرافية الإسلامية بشكل خاص. ومدى الخلل الذي أصابه عندما حاد عن تمثل التكامل المعرفي، الذي كان سمة مميزة للتراث الفكري والعلمي للحضارة الإسلامية، ومدى خطورة ظاهرة الثنائية والازدواجية في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي؛ وهي الظاهرة التي أعاقت تحقيق التكامل في البناء المعرفي والفكري في ذلك التعليم. وبيّنت الأوراق والمناقشات التي دارت حولها أن النهوض الحضاري الإسلامي لن يتحقق إلا بالإدراك الكامل والسليم لمعطيات التطور التاريخي للذات الحضارية، والتقويم الموضوعي لها، والاستثمار الصحيح للطاقة الفكرية ومكوناتها. وفي هذا نقلة نوعية في الوعي

من الأهواء والأوهام الذاتية إلى الآليات والشرائط الموضوعية؛ فالحديث عن التكامل المعرفي ليس استجابة لمثال في الماضي أو تحقيقاً لأمل في المستقبل وحسب، بل هو ضرورة حياتية ووجودية، تفرضها متطلبات الاستمرار والبقاء الفاعل في الحاضر والمستقبل. كما أن الحديث عن دور التكامل المعرفي في البناء، لتحقيق التفوق والتقدم، لا يكون بالتطلع والدعوة فحسب؛ إذ إن النوايا والمطامح محكومة ومشروطة بترابطات وآليات، يكون التعرف عليها وتشريحها مقدمة أولى للبحث في التحكم فيها أو توجيه دفتها أو تجاوزها.

لقد كان من أهم أهداف الملتقى العلمي الذي عرضت فيه هذه الأوراق صوغ رؤية علمية عملية للتعامل مع مفهوم التكامل المعرفي وقضاياه، بجهد جماعي تكاملي؛ إذ إن المعنى الحقيقي للعمل الجماعي كامن في تكامل جهود العلماء في النظر إلى الموضوع من زوايا متعددة واستصحاب الخبرات المتنوعة للباحثين من علوم وتخصصات متعددة. وهذا الجمع والتكامل في الرؤى، والتفاعل وتبادل الخبرات بين المفكرين والعلماء يعين في التأكيد على أن نمو المعرفة وتطورها لا يجعل العلماء يقفون عند حدّ، ولا يقنعون بمغنم، وجُلُّ همّهم أن يمحصوا ويجوّدوا ويراجعوا. ولقد علّمنا التاريخ أن المراجعة التي تقوم على التفكير التحليلي النقدي، والنظر المتشعب، والتساؤل الدائم، والفضول الشغوف، كل ذلك يتطلب جرأة في الاجتهاد والتجديد عند العالم، وحواراً هادفاً بين العلماء. وهنا تبرز قيمة الحرية في المؤتمرات؛ إذ ليس من منافذ مفتوحة للإفصاح عن التفكير بغير الحرية، وليس من ذهن تتاح له سعة التفكير بغير وجود للحراك في الواقع، وليس من واقع يتحرك ليتغيّر ما دامت مسوّغات صعود الأفراد على ما هي عليه، ممثَّلةً في الوقوف عند الماضي، والاقتناع بالحاضر دون النظر إلى المستقبل.

من النادر أن نقع على مفهوم يختصر تاريخه كلَّ مدلولاته مثل مفهوم التكامل المعرفي؛ إذ مثّل هذا المفهوم مكسباً نفسياً ومادياً للأمة، فأصبح ضداً لمفهوم السكون، ومسهماً في التعرف على العلوم الأخرى التي تساعد في تطوير

الأفكار وتحسينها، ومن ثم البناء عليها؛ لإنتاج منظومة قادرة على تفحّص الفكرة من مشارب متنوعة، ويكون الحضور النفسي والديني والعقلي فيها ظاهراً، مما يكوّن رؤية واضحة تجاه الذات. وغدا الحديث عنه في الإطار الإسلامي نهوضاً للذات في مواجهة التبعية وكل أشكال الاستلاب، لا سيما أننا نعيش الآن في مرحلة نستطيع القول فيها إننا قادرون على تحديد تصور واضح عن طبيعة العلاقة بين التبعية والتخلف والسكون من جهة، والكينونة والخصوصية من جهة أخرى، بعد أن مرّ علينا زمن كنّا فيه مجتمعاً استهلاكياً، حتى العلم ومناهجه وقواعد البحث فيه تأتينا نسخاً جاهزة، نتعامل معها كما نتعامل مع المآكل المعلبة والألبسة الجاهزة، نكررها ونمعن في التكرار، دون إعمال للتفكير. وما من شك في أن تجاوز هذه المرحلة، مهمة حضارية تتمثل في تكوين رأي عام صادر عن وجدان مشترك، لبناء الشخصية الإسلامية وصون مقوماتها.

يضم هذا الكتاب أبحاثاً منتقاة من مجمل الأبحاث التي شاركت في المؤتمر العلمي الدولي المعنون بـ: "التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي"، الذي نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع جامعة أبو بكر بلقائد/ تلمسان، الجزائر، وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وذلك في مدينة تلمسان في الغرب الجزائري، في 14 - 16 أبريل (نيسان) عام 2010م.

وقد اجتهدت اللجنة التحضيرية كثيراً في استدراج أفضل البحوث للمؤتمر، وبعد انتهاء المؤتمر أحيلت البحوث- البالغ عددها أربعة وثلاثين بحثاً- إلى الباحثين، ليقوم كل منهم بإعداد نسخة نهائية من بحثه في ضوء المداولات والمناقشات التي تمت في جلسات المؤتمر. وما هذه الأبحاث التي شكّلت مادة الكتاب إلا استجابة للمعايير الفنية والعلمية التي اشترطتها اللجنة التحضيرية والعلمية لقبول البحث، ثم خضعت أبحاث هذا الكتاب إلى عمليات تحرير لغوي ومعرفي وتقني، حتى استوت على عودها. ولم يأل المحرر جهداً في أن يتواصل مع الباحثين إذا أُشكل عليه شيء، حتى يكون النص وافياً لمقصود كاتبه.

وقد واجهت عملية التحرير مصاعب شتى، منها التفاوت الكبير في طريقة تنظيم البحوث، سواء أكان ذلك في تقسيمات البحث، أم الإفراط في التفريع، أم الإطالة والامتداد في الفقرة حتى تغدو الصفحة فقرة واحدة دون تقسيم لها، أم ضبط عملية الرقن حسب النمطية الفنية المعتمدة. وقد يجد القارئ المشرقي عنتاً في فهم عبارات أبناء المغرب العربي، فكان على المحرر أن يضبط اللغة ويحرر المصطلح أحياناً بصورة مفهومة للجميع. ولعل أكبر الصعوبات التي واجهت عملية التحرير، تلك المتصلة باستكمال النقص في البيانات الببليوغرافية، التي تضمنتها الهوامش في كثير من الحالات. وقد اقتضى ضبط النصوص المقتبسة من بعض المراجع العودة إلى هذه المراجع، التي أحال الباحث إليها، وضبط النص المقتبس بالإضافة أو الحذف، حتى يستقيم السياق. واقتضى الأمر أحياناً نقل مادة الهامش إلى المتن أو العكس. ونظراً لطول بعض الهوامش فقد اجتهدنا في الاختصار منها أحياناً. وقد لجأ المحرر إلى إضافة بعض الهوامش، لتوضيح المقصود ببعض المصطلحات والمفاهيم والأعلام...، حتى يبقى القارئ على تواصل مع النص دونما تشويش أو غموض.

وختاماً أزجي الشكر أوفره للعاملين في المعهد العالمي للفكر الإسلامي/ مكتب الأردن، لما بذلوه من جهود في إخراج الكتاب على الصورة الحالية، وأخص بالذكر أستاذنا الدكتور فتحي حسن ملكاوي؛ المدير الإقليمي للمعهد، والدكتور عاطف فضل، والأستاذ محمد سلام جميعان، والأستاذ نضال الموسى، والأستاذ رمزي أبو غزالة، والدكتور عبد الرحمن أبو صعيليك، والأستاذ رياض اليماني، والأستاذ إيصال حوامدة، والسيدة هالة الكرزون.

والحمد لله رب العالمين

د. رائد جميل عكاشة
المستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي
مكتب الأردن

الباب الأول

فلسفة التكامل المعرفي ومنطلقاته النظرية

الفصل الأول

مفاهيم التكامل المعرفي

فتحي حسن ملكاوي[1]

مقدمة

تأخذُ بعضُ المصطلحات موقعاً أثيراً في الكتابات الفكرية والثقافية، ويشيع استعمالُها دون أن يتمَّ تحديدُ دلالاتِها بصورة واضحة. ولذلك ليس من الغريب أن تجد المصطلحَ يُستخدم بدلالاتٍ مختلفة، وربَّما متناقضة. ولعلَّ هذا هو الحال مع مصطلح "التكامل المعرفي". ذلك أنَّ المصطلح يُستخدم في كثير من الأحيان ليعني أنَّ شخصاً ما موسوعيٌّ في معرفته وثقافته، لأنَّه يلمُّ بكثير من العلوم، ولو كان إلمامُه من باب الثقافة العامة وليس المعرفة التخصصية. وفي هذا السياق يجرى التنويهُ ببعض العلماء المسلمين الذي اتصفوا بالتكامل المعرفي، بمعنى الموسوعية، في اللغة والأدب، والفقه، وعلوم القرآن، وعلوم الحديث، والتاريخ، وربَّما الفلك، أو الطب، أو الرياضيات. فالإمام الطبري مثلاً هو مفسِّرٌ، ومؤرِّخٌ، وفقيهٌ، وعالِمُ لغةٍ وشعر. وابنُ خلدون في الأساس مغامرٌ سياسيٌّ، لكنَّه عُرف بأنَّه مؤرِّخٌ، وقاضي قضاة المالكية بمصر، وكثيرون ينسبون إليه الإبداع في علوم الاجتماع والاقتصاد والتربية وغيرها. وابنُ سينا فيلسوفٌ

(1) دكتوراه في فلسفة العلوم، المدير الإقليمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي/ الأردن. البريد الإلكتروني: fathihmalkawi@yahoo.com

وطبيبٌ. وابنُ رشد فقيهٌ وأصوليٌّ وطبيبٌ وفيلسوفٌ. وابنُ تيمية كَتَبَ في الفقه والأصول والسنة والتصوف والمنطق. وهكذا.

ولا شكَّ في أنَّ ظاهرة الإبداع في أكثر من علم واحد، كانت صفةً مميزة لكثير من علماء المسلمين، لكنَّ هذه الظاهرة كانت أيضاً معروفةً عند العلماء والمفكرين والفلاسفة الأقدمين بصورة عامة في الحضارة اليونانية وغيرها. وربَّما كانت ظاهرةُ التخصص في علم واحد والتفرغ له ظاهرةً حديثة في التاريخ الإنساني، بسبب التوسُّع الكبير الذي طرأ على المعرفة البشرية؛ حتى أصبح من غير الميسور على العالِم الواحد أن يتخصَّص في أكثر من علم، بل إنَّ العلم الواحد قد تجزّأ إلى علوم فرعية لا يكاد العالم يتقن واحداً من هذه الأجزاء.

وفي حوالي منتصف القرن العشرين لاحظ اللورد البريطاني "س. ب. سنو" الفجوة في القدرة على التواصل بين من يتخصصون في العلوم الإنسانية، ومن يتخصصون في العلوم الطبيعية والتطبيقية، حتى إنَّه وصَف كلَّ فئة من الفئتين بأنَّها تملك ثقافةً خاصة بها، لا علاقة لها بالثقافة الأخرى. وكتب تقريرَه المعروف "الثقافتان: the two cultures" داعياً إلى التكامل بين الثقافتين.[2]

ومن قديم، كان الحكماء والعلماء يتحدثون عن التكامل بين العلم والعمل.[3] وأكَّد ابن رشد إمكانية الاتصال بين "الحكمة والشريعة"، وأكَّد ابن تيمية على التكامل و"درء التعارض بين صحيح المنقول وصريح المعقول"، وجمع القشيري وغيره من المتصوفة بين "الطريقة والحقيقة". ثم جاءت محاولات بناء التكامل بين المبادئ والنظريات والبحوث العلمية من جهة، وتطبيقاتها العملية من جهة أخرى. وظهرت في مطلع القرن العشرين حاجة الفيزياء إلى الرياضيات، وحاجة البيولوجيا إلى الكيمياء، فظهرت العلوم البينية التي تؤكد اعتماد التطور والتقدم

(2) Snow, C. P. *The two Culture*, London: Cambridge University Press, 1993.

(3) انظر: الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. **اقتضاء العلم العمل**، تحقيق: محمد ناصر الألباني، دمشق: المكتب الإسلامي، ط5، 1984م.

في علم من العلوم على علم آخر أو علوم أخرى. كما طرحت أفكار عدة تتعلق بالتكامل بين العلم والدين، وفي التربية والتعليم اعتمد التكامل واحداً من المداخل المهمة في بناء المناهج التعليمية. ثم طرأت الحاجة إلى أفكار الجمع والتكامل بين الأصالة والمعاصرة... وهكذا.

ويحاول هذا البحث أن يوضِّح بعضَ مفاهيم التكامل المعرفي في سياقاتها في التاريخ الحديث والمعاصر، وعلاقَتَها بمفاهيم أخرى، مثل وحدة المعرفة، والرؤية الكونية، وتصنيف العلوم، وإسلامية المعرفة؛ وأن يتبيّن طبيعةَ قضية التكامل المعرفي، ومعيقات تحقيق هدف التكامل المعرفي. وأخيراً يقدّم البحث اقتراحاً يجمع مفهوم التكامل المعرفي وعناصره في معادلة واحدة، من خلال ملاحظة التكامل في ثلاثة مستويات: بين مصادر المعرفة، وبين أدوات المعرفة، وبين مصادر المعرفة وأدواتها.

أولاً: بين التكامل المعرفي ووحدة المعرفة

قضيّة التكامل المعرفي قضيّةٌ فكرية منهجية، من حيث إنَّها ترتبط بالنشاط الفكري، والممارسة البحثية، وطرق التعامل مع الأفكار. ولكنَّ الغرضَ من معالجة قضية التكامل المعرفي ومنهج هذه المعالجة سوف يحدّدان الحقل المعرفي الذي يمكن أن تصنّف فيه هذه القضية. فقد يصنّف التكامل المعرفي في الحقل الفلسفي أو في فرع أو أكثر من فروع الفلسفة: علم الوجود أو علم المعرفة أو علم القيم، ويأخذ في هذه الحالة بُعْداً نظرياً تجريدياً. وقد يصنّف أيضاً في واحد من حقول النشاط الحضاري للمجتمع، عندما يكون الغرض توفير الموارد الضرورية وتحويلها إلى نشاط سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي، لتيسير سبل الحياة العملية للناس، وعندها يأخذ الموضوع بُعْداً اجتماعياً تطبيقياً. لكنَّ النظر إلى موضوع التكامل المعرفي ربَّما يقتصر على زاوية التعامل مع الحقول المعرفية المتعددة، ومستوى الحاجة إلى كل منها في تصميم برامج المؤسسات التعليمية ومناهجها، فتأخذ القضية بُعْداً تربوياً تعليمياً... وهكذا.

إنّ ثَمةَّ بُعْدين لعملية التكامل المعرفي؛ بُعْد إنتاجي، وبُعْد استهلاكي. فالتكامل في بُعْده الإنتاجي صورة من صور الإبداع الفكري الذي يحتاج إلى قدرات خاصة؛ إذ إنّ التكامل بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية والاجتماعية في صياغاتها الغربية المعاصرة -مثلاً-، يحتاج إلى العالم الباحث الذي يستلهم هداية -الله سبحانه- في فهم مقاصد النصوص والأحكام، وكيفية تنزيلها على الوقائع والأحداث، ضمن إطار ثقافي حضاري معاصر. وهذا الفهم والتحديد والكيفية جهد تحليلي تفكيكي أساسي، لكنَّ الباحثَ سوف يحتاجُ في الوقت نفسه إلى فهم الواقع الذي يتعلق بمجال معرفي معين، أو قضية محدّدة: اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية...كمّاً وكيفاً. وهذا يعني بالضرورة قدرة الباحث على تفكيك القضية، وتحديد عناصرها، وفهم آليات عملها وافتراضاتها النظرية الكامنة. وهذا التفكيك في المجالين شرط ضروري مسبق، إذا تحقق سيكون أساساً لتحقيق التكامل المعرفي بين المجالين في عملية تركيب نقدية إبداعية، يرافقها عادة تقويم للعناصر التي ستدخل في التركيب الجديد، وإنشاء شبكة العلاقات التي تصلها أو تجمعها أو توحدها لمقصد جديد، أو غاية جديدة.

أمّا البُعْد الاستهلاكي من عملية التكامل المعرفي، فيتعلق بتوظيف الأبنية الفكرية التي يقوم عليها التكامل في فهم الظواهر أو القضايا موضع الدراسة، وتمييز العناصر المميزة للمعرفة في إطارها التكاملي، وتسهيل نقل هذه المعرفة إلى الآخرين. والفرق بين البُعْد الإنتاجي والاستهلاكي من التكامل المعرفي شبيه بالفرق بين العالم الفيزيائي الذي يكتشف القانون العلمي، والعالم التكنولوجي الذي يطور الآلة التي يقوم عليها القانون من جهة، والمعلم الذي يعلم مادة الفيزياء، والفني الذي يعمل في المصنع الذي تستخدم فيه الآلة من جهة أخرى.

ولبيان موقع التكامل وأهميته ضمن مجالات العمل العلمي، فقد صنف (بوير) العمل العلمي في أربعة مجالات: الأول: الاكتشاف، وهو ما يوافق الجهود المعرفية في إجراءات البحث في حقول معرفية معينة؛ والثاني: التطبيق،

وهو التأمل في إمكانية الاستعمال العملي للمعرفة المكتشفة؛ والثالث: التعليم، وهو نقل المعرفة وتوريثها من جيل إلى الجيل الذي يليه؛ والرابع: التكامل بوصفه نشاطاً يتم فيه دمج التركيب في المعنى، وهو المجال الذي يعطي العمل العلمي في مجالاته الثلاثة السابقة معانيه ودلالاته في الواقع، ويعقب على ذلك بتأكيد طبيعة التكامل وأهميته بالقول: "إنّه من خلال التكامل فقط يصبح البحث جديراً بالثقة."[(4)]

ويتصل مفهوم التكامل المعرفي بمفهوم وحدة المعرفة، كون وحدة المعرفة تشكل الأساس المنطقي لتكاملها. لكن الحديث في هذا المقام سيكون مخصصاً لمفهوم التكامل المعرفي على وجه التحديد، مؤجلين الحديث عن المفاهيم العديدة التي ارتبطت بوحدة المعرفة إلى مناسبة أخرى. ومع ذلك فإن مبدأ التوحيد في الإسلام، سيكون حاضراً في أي حديث عن وحدة المعرفة من جهة، وعن التكامل المعرفي من جهة أخرى.

لقد كان عهد الحداثة ناجحاً جداً في تحقيق وعوده بزيادة المعرفة، والتقدم في متطلبات الحياة المادية الخارجية، لكن الثمن كان باهضاً؛ فالحداثة ولّدت تركة هائلة من المشكلات الكونية غير المسبوقة، تهدد مستقبل الإنسان ومستقبل الكرة الأرضية التي يعيش عليها تهديداً جديّاً. فقد نتج عن النمو الأسّيّ للمعلومات والبيانات كتلة ضخمة من المعرفة، كان لا بدّ من تقسيمها إلى حقول وتخصصات من أجل التعامل معها، وكلما زادت ضخامة هذه الكتلة لزم الاستمرار في التجزئة والتقسيم، "هذه التجزئة المستمرة للمعرفة المتزايدة في النمو أنتجت أنظمة تربوية ومجتمعات مغرقة في التجزئة والتخصص الفرعي، وأنتجت من ثمّ أفراداً يركزون بطريقة مبالغ فيها على أجزاء الحقيقة المختزلة، والراهنة، والمباشرة؛ ويفتقدون بطريقة متزايدة الوحدة التاريخية للصورة الكبيرة الكلية الأقل وضوحاً. وبعبارة أخرى: في الوقت الذي أصبحنا فيه أناساً نعرف

(4) Boyer, Ernest. *Scholarship reconsidered: Priorities of Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

أكثر فأكثر عن الأشياء الأقل فالأقل، فإننا في الوقت نفسه -للأسف- أصبحنا أناساً نعرف أقل فأقل عن الأكثر فالأكثر."(5)

ليس ثمة مبالغة في هذه الصورة، فنحن نعيش -من غير شك- في حقبة تاريخية غير عادية مليئة بالمخاطر، يصعب التنبؤ بما تنتهي إليه. وبعض الباحثين يرون أن البشرية تنزلق باتجاه عصر من الظلمات، وأن المجتمع البشري وحضارته على خطر عظيم، والأخطر من كل ذلك، أنّنا في عصر يبدو فيه لأول مرة في التاريخ شبح النهائية التي تهدد كوكب الأرض بأجمعه.

ومع هذه الصورة القاتمة، فإنّ "أوتكي" Utke متفائل في إمكانية الدخول في عصر تاريخي جديد، هو عصر ما بعد الحداثة، ويحاول أن يرسم خطة يصفها بأنها لن تكون كاملة، وأن عصر الأنوار الجديد -هكذا يرى "أوتكي" عصر ما بعد الحداثة- سترافقه ثورات تتداخل فيها قوى المادة والعقل، لإحداث تغييرات جذرية في سلوك الإنسان فيما يتعلق بالطبيعة، ترافقها بالضرورة تغييرات في نظرة الإنسان واتجاهه العقلي، بعيداً عما عهده خلال عهد الحداثة، من التفكير السطحي بالحقيقة الراهنة، الذي يتصف بالضيق واللامسؤولية وبالدغمائية والعنف، ويقترب أكثر من خصائص التفكير الشمولي عن الحقيقة المطلقة. وسوف يتضمن عصر الأنوار الجديد أيضاً انقلاباً منهجياً يبتعد عن التأكيد على الفردية، سواءً كانت الأنا الشخصية، أو الأنا القومية، أو الأنا الدينية؛ وتعيد التأكيد على الـ(نحن) الإنسانية في مستقبل العالم. ويستعين هذا الباحث في تسويغ تفاؤله بملاحظة أن العلم القديم ومنهجه الاختزالي بدأ -منذ مطلع القرن العشرين- يتشرب جرعات متزايدة، مما يمكن تسميته بالوحدة الكونية، وفي هذه الوحدة الكونية يستمر التأكيد على دراسة أجزاء الحقيقة، مع إدراك إضافي أن هذه الأجزاء في نهاية المطاف هي في الحقيقة وهم فحسب؛ لأنَّ

(5) Utke, Allen. "The (Re)Unification of Knowledge: Why? How? Where? When?" In *Perspectives on the Unity and Integration of Knowledge*, edited by Benson, G., R. Glasberg and B. Griffith, New York: Peter Lang, 1998. p. 4

كلّ شيء في النهاية متداخل ومتواصل مع كل شيء آخر، ويتم هنا إدراك أن المعرفة والمعلومات تهبط بالكلّ نحو الأجزاء (من الواحد إلى المتعدد)، وأنَّ الكلَّ يساوي مقداراً أكبر من مجموع الأجزاء. ومن الأمثلة على هذه الجرعات ما أحدثته النظرية النسبية وتطبيقاتها، وعلاقة الطاقة بالمادة، ونظرية الكوانتم والنظرية الكبرى للمجال الموحد الأكبر (super grand unified field theory)، وغير ذلك.

إن هذا العلم الجديد يعترف بأن المعرفة النهائية والفهم الكلي واليقين حول الحقيقة أمور لن تتحقق أبداً. ويقدم حقيقة جديدة، هي أنَّ الكون ليس في حالة بسيطة ساكنة مجزأة لا معنى له كالآلة التي لا عقل لها، وأن الإنسان لم يظهر فيه عن طريق الصدفة والعشوائية، وإنما يبدو الكون متصلاً ببعضه، وينمو بطريقة واعية، ونظام الحقيقة فيه متكامل في بنيته وخصائصه، والإنسان فيه وسيلة لتحقيق الغرض من خلق الكون؛ إذ يبدو العقل الإنساني أكثر الأشياء المعروفة للإنسان تعقيداً في هذا الكون. ويمكن الادعاء بأن العلم الجديد بهذه الرسالة القوية التي يقدمها عن الحقيقة الجديدة، هو إيذان ببزوغ فجر العصر الجديد المنتظر: عصر ما بعد الحداثة، وفي هذا العصر يمكن أن تتحقق وحدة المعرفة.(6)

ونختتم الأمثلة التي تم اختيارها من بين جهود العلماء الذين يرون أن مستقبل العلوم سوف ينتهي بوحدتها، بالنتيجة التي توصل إليها العالم الفيزيائي المسلم محمد عبد السلام، الذي عُرف بنظريته في الكهرباء الضعيفة (electroweak theory). وهذه النظرية -التي نال عليها جائزة نوبل في الفيزياء عام 1979م بالتشارك مع اثنين من زملائه- هي تركيب رياضي وعقلي للقوى الكهرومغناطيسية والتفاعلات الضعيفة، وهي آخر ما جرى التوصل إليه حتى ذلك الوقت، حول طرق توحيد القوى الأساسية في الطبيعة. وقد تأكدت صحة النظرية في السنوات اللاحقة من خلال التجارب المخبرية التي جرت في

(6) Ibid., p. 20

مختبرات (CERN) في جنيف، حول (super proton synchrotron)، وهي التجارب التي قادت إلى اكتشاف دقيقات (W) و (Z). ولا تزال نظرية الكهرباء الضعيفة محور النموذج القياسي في فيزياء الطاقة العالية.(7)

وفي سياق الخطاب الإسلامي المتعلق بوحدة العلوم تحدَّث كثير من العلماء المسلمين في الماضي عن ضرورة المحافظة على وحدة العلوم والمعارف، بحكم ارتباطها جميعاً بمصدرها الواحد، وهو الله سبحانه، سواءً أوحى الله بها للإنسان بأساليب الوحي المعروفة، أو يسّر للإنسان اكتشافها وتطويرها واكتسابها بأساليب البحث والسعي والنظر. ويكفي أن نشير في هذا المجال إلى جهود الغزالي وابن رشد وابن تيمية.

أمّا في العصر الحديث، وبعد الصدمة التي واجهت المسلمين نتيجة التفوق العلمي الصناعي للغرب، وتأثر كثير من مثقفي المسلمين بأيديولوجية الغرب في التمييز الحاسم بين العلم والدين، فقد نهض عدد كبير من العلماء المعاصرين للدعوة إلى خطورة الفصل بين الإسلام والعلم، وضرورة إقامة الارتباط التوحيدي العميق بينهما، فهذا مظفر إقبال يؤكد "وظيفة حرف العطف بين كلمتي الإسلام (و) العلم؛ إذ يجب أن تتجاوز هذه الوظيفة مجرد بناء اتصال إلى وظيفة التوحيد؛ لأن من غير المفهوم أن يتضمن الخطاب الإسلامي نظامين للحقيقة أو طريقين مستقلين إليها، وحتى حين تتعدد طرق التعبير عن الحقيقة الواحدة أو طرق الوصول إليها، فإنها تبقى متصلة ببعضها بعقدة مركزية ذات وظيفة توحيدية."(8)

وشخَّص المرحوم إسماعيل الفاروقي -ومعه مدرسة إسلامية المعرفة التي تطورت في المعهد العالمي للفكر الإسلامي وعدد من الجامعات ومراكز البحث- أزمة الأمة الإسلامية المعاصرة في أنها تتمثل في ثنائية نظام التعليم الديني والعلماني، وأن الأمة لا يمكنها الاستفادة من العلوم المعاصرة بصورتها

---

(7) http://nobelprize.virtual.museum/physics/laureates/1979/index.html

(8) Muzaffar, Iqbal. *Islam and Science*. Aldershot, UK: Ashgate Pub. LMT. 2002, p. 293–294.

الحالية، سواءً الإنسانية أو الاجتماعية وحتى الطبيعية؛ لأنها جميعاً وجوه لرؤية تكاملية للحقيقة والعالم والتاريخ، وكلها غريبة عن الإسلام. وتكمن معالجة هذه الأزمة في توحيد نظامي التعليم الإسلامي (التقليدي) والعلماني (المعاصر) في نظام واحد يجمع حسنات النظامين، مع إجراء التطويرات اللازمة للمعارف التي تقدمها أنظمة التعليم بصورة تتم فيها صياغتها من منظور إسلامي؛ أي أسلمتها.(9)

ولتحقيق الهدف الحضاري نفسه للأمة، ولكن باستعمال مفردات وتعبيرات مختلفة عن مدرسة إسلامية المعرفة، أدلى ضياء الدين سردار -ومعه عدد من زملائه في مدرسة عُرفت بالإجماليين- بدلوه في قضية وحدة المعرفة وتكاملها. وتعتقد هذه المدرسة أن كل العلوم بما فيها العلوم الطبيعية يتم بناؤها بناءً اجتماعياً، وتتصف بأنها أداتية أو ذرائعية؛ أي هي أدوات ووسائل للعمل، وأن فائدتها العملية هي التي تقرر قيمتها، وأنها تنطلق من افتراضات محددة عن الحقيقة والإنسان والعلاقة بين الإنسان والطبيعة. ولما كانت كل حضارة تبني علومها الخاصة بها، فإن جميع العلوم العصرية هي علوم غربية. وليس من السهل إقامة علوم إسلامية إلا في البيئة الحضارية الإسلامية، من خلال عملية بناء جذرية تقيم الصلات التكاملية بين مكوناتها.(10)

وثمة خطاب إسلامي عرفاني ينظر إلى وحدة المعرفة، في سياقها التقليدي، الذي عبرت عنه حضارات الشرق في إطار ميتافيزيقي، يقوم على مبادئ مشتقة من التعاليم الخالدة للوحي الإلهي في صوره المختلفة. وهكذا فالعلوم التقليدية تتصف بالقداسة التي تمنحها إياها قداسة الطبيعة ذاتها، وهذه بدورها استمدت قداستها من الوحي، بوصف الطبيعة هي آيات الله. فالمعرفة التي يكتسبها الإنسان عن العالم، والمعرفة التي يتلقاها من الخالق تشكل وحدة واحدة، وحتى منهجيات

---

(9) Al-Faruqi, Ismail. Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Prospectives. In *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. Herndon: IIIT, 1988. p. 13-63.

(10) Sardar, Ziauddin. *Explorations in Islamic Science*. London: Mansell Publication, 1989, p. 155.

هذه العلوم يمكن تلمس جذورها من مصدر واحد. وهكذا فإن المعرفة المتاحة للفكر الإنساني عن طريق الفلسفة العرفانية تعطي مجالاً واسعاً من الاحتمالات، لأنّها تفتح الطريق للربط بين جميع أفعال المعرفة التي يقوم بها الفكر، ولارتباطها في النهاية بالإله المتعالي.[11] ويتبنّى هذا الخطاب الفلسفي-الصوفي مجموعة من العلماء المعاصرين أشهرهم سيد حسين نصر، وسيد محمد النقيب العطاس، ومهدي جلشاني، وتلاميذهم في ماليزيا وإيران وتركيا والولايات المتحدة الأمريكية. وواضح أن هذه الرؤية تقوم على الفلسفة التأملية، وتتجاوز المحددات الأخلاقية للعمل في الكون إلى ميتافيزيقا محددة ترى الطبيعة كائناً ذا أهمية روحية (Spiritual). ولذلك فليس غريباً أن ترى هذه الفلسفة أن العلم المعاصر الذي يفتقد القدسية يقود الإنسانية إلى الهاوية، وهي تلتقي في هذا المجال مع كثير من العلماء الذين ينطلقون من فلسفة تحليلية مخالفة تماماً، من حيث توقعاتهم لمصير الإنسان في الكوكب الأرضي في ضوء المشكلات المنظورة وغير المنظورة، وغير المعترف بها.

وترتبط جهود تصنيف العلوم بقضية وحدة المعرفة وتكاملها، فقد كان اكتشاف النظام القائم بين الحقول المعرفية والعلاقات فيما بينها هدفاً أساسياً لجهود كثير من علماء المسلمين من مختلف التوجهات الفكرية، وشارك في ذلك الفلاسفة، وعلماء الكلام، وأقطاب الصوفية، والفقهاء، والمؤرخون، وغيرهم. ويعد موضوع تصنيف العلوم واحداً من المفاتيح المهمة في فهم التراث الفكري الإسلامي. ويمكن النظر إلى جهود العلماء في التاريخ الإسلامي في هذا المجال على أنها محاولات لبيان صور مختلفة من العلاقة بين هذه العلوم، انطلاقاً من أن هذه العلاقة هي معيار التصنيف. ومن الطبيعي أن تأخذ هذه العلاقة أحد اتجاهين: اتجاه بيان عناصر الارتباط والتجميع والوحدة، أو اتجاه بيان عناصر الاختلاف والتمايز والتعدد، وفي بعض الأحيان يلزم الأخذ بالاتجاهين معاً.

(11) Nasr, Seyyed Hossein. *The Need for a Sacred Science*. New York: State University of N.Y. Press, 1993, p. 54.

إنّ فكرة تصنيف العلوم موغلة في القدم، وأكثر الأفكار التصنيفية القديمة التي لا تزال متداولة في الحديث عن أصناف العلوم والمعارف، تقوم على تصنيف العلوم حسب معيار التجريد، كما وردت عند أرسطو. فأكثر العلوم تجريداً هي أعلى رتبة وأكثر أهمية من العلوم العملية. والملاحظة الأساسية هنا هي محاولة الفصل بين العلوم وتأكيد استقلاليتها وترتيبها في الأهمية. وبالرغم من أن بعض العلماء المسلمين قد تأثروا بهذا الأساس التصنيفي، وبخاصة أولئك الذين اتبعوا المنهج الفلسفي الأرسطي، إلا أن معظم العلماء كانوا أكثر أصالة عندما حاولوا أن يكون التصنيف في المنظور الإسلامي انعكاساً للرؤية الإسلامية الكلية ومتطلباتها، فمثلاً انطلقت مصنفات الفارابي، وابن القيم، وطاش كبري زاده، وابن حزم، وابن خلدون من النظر الواقعي إلى العلوم التي نشأت في البيئة الإسلامية، وتنظيمها في هيكل تصنيفي يخدم الأغراض التربوية التعليمية. ومع تعدد العلوم وتنوعها، فإن الجهود الإسلامية في تصنيفها ركزت على الخصائص المميزة للرؤية الإسلامية، ومنها: المنطقية في الترتيب والاتساق الداخلي، والتتابع في الأهمية، والتواصل في المحتوى، والتكامل من حيث حاجة بعضها إلى بعضها الآخر، ووحدة توجهها في خدمة الحقيقة الدينية الإسلامية.(12)

وبالرغم من الاختلافات المهمة بين معايير التصنيف عند علماء المسلمين ومدارسهم المعرفية -الفارابي من المدرسة المشائية، والغزالي من المدرسة الكلامية والصوفية، وقطب الدين الشيرازي من المدرسة الإشراقية- فإن أعلى مستويات المعرفة عندهم هي معرفة الله سبحانه، ومن أجل معرفة الله يسعى الإنسان إلى اكتساب العلوم الأخرى،(13) ومن ثَمَّ فإنَّ كل المعارف الأخرى غير معرفة الله يجب أن تتواصل وتتكامل وتترابط ترابطاً عضوياً بمعرفة الله. ولـمّا

---

(12) النجار، عبد المجيد. **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1992م، ص66.

(13) Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophy of Science*. Kuala Lumpur, Malaysia: Institute for Policy Studies, 1992, p. 270.

كانت كل العلوم تأتي في النهاية من المصدر الإلهي، فإنَّ هذا يشكل -عند هؤلاء العلماء- الأساس المشترك لتكامل المعرفة ووحدتها في نهاية المطاف.

ثانياً: مبدأ التوحيد أساس مفهوم التكامل المعرفي

لا يختلف علماء المسلمين في أن التوحيد هو أساس الإسلام، وهو الذي يعطي الحضارة الإسلامية هويتها. ويعترف كثير من العلماء غير المسلمين أيضاً بأن مفهوم التوحيد في الإسلام متميز تماماً عن مفهومه في الديانات التوحيدية الأخرى،[14] سواءً في تصوره للإله الواحد، أو بانعكاسات هذا التصور على علاقة الخالق بالمخلوقات.

ويُفرِد إسماعيلُ الفاروقي كتاباً مستقلاً عن التوحيد،[15] يُبيِّن فيه تكاملَ الرؤية التوحيدية، وجمعها بين الأبعاد الحضارية: الفلسفية والعملية. وتمتزجُ ملاحظتُه لقضية الوحدة والتكامل بين فروع المعرفة بقدر واضح من التخفُّف من الأحمال التي عرفها التراث الإسلامي باسم الفلسفة الإسلامية وعلم الكلام. وينصرف جهدُه في هذا الشأن إلى التحريض على إصلاح الفكر الإسلامي والواقع الإسلامي المعاصر.

فالتوحيد -عند الفاروقي كما هو عند سائر علماء المسلمين- هو رؤيةٌ عامة إلى الحقيقة، والكون، والزمان والمكان، والتاريخ الإنساني، والمصير. وينسحب مبدأ التوحيد على مجمل نظام الحياة الشمولي في الإسلام، فالإسلام لا يَقْسم العالَمَ إلى مقدَّس ومدنَّس، ولا يُصنِّف قيمَ الحياة إلى ديني وعلماني، ولا يميِّز بين الناس على أنّهم رجال دين ورجال دنيا؛ فكل هذه التصنيفات في نظر الإسلام

(14) Moreland, J.P. and Craig, William Lane. *Philosophical Foundations for a Christian Worldview*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 2003, p. 595. See also:
- Schwarz, John. *The Complete Guide to the Christian Faith*. Minneapolis, MN: Bethany House Publishers, 2001, p. 184.

(15) Al-Faruqi, Ismail R. *Al-Tawhid: Its implications for Thought and Life*. Herndon: IIIT. Fifth printing, 2000.

تصنيفات مصطنعة، تنتمي من ناحية تاريخية إلى تقاليد غير إسلامية.[16]

كذلك يؤثِّر مبدأ التوحيد في كلِّ عناصر الحضارة الإسلامية، ويُقِيمُ بينها روابط محددة، وتتم إعادة الصياغة والشمول التي يحدثها الإسلام في كل عنصر من عناصر حضارته بدرجة تتراوح في العمق، من تحويل بسيط في حالة الشكل والصورة إلى تغيير جذري في حالة الوظيفة؛ لأنَّ الوظيفة هي التي تكوّن العلاقة الجوهرية. وعندما طور المسلمون علم التوحيد، جمعوا فيه مجالات المنطق ونظرية المعرفة والغيب والأخلاق.[17]

ويميِّز التوحيدُ الإسلامي تمييزاً حاسماً بين الخالق المتعالي والكون المخلوق. وإرادةُ الخالق هي التي تحدد وجودَ المخلوقات وسلوكَها ونظامها. وتتمثل حقيقةُ التوحيد في أنَّ الكون قائمٌ على الانتظام في السلوك، دون اضطراب أو فساد، مما يشير إلى وحدة المرجعية في هذا النظام، وهي الخالق الواحد سبحانه، ولو كان في الكون آلهة متعددة لاضطرب الكون وفسد أمره؛ لأنَّه لا يستطيع أن يأتمر بأمر سيدين في الوقت نفسه، ولذلك كان توحيد الله يمثل المقام الأعلى في الدين، وله الميزة العظمى في اعتقاد الإنسان وفي جزائه.

ويفترض الاعتراف بوحدانية الله –بالضرورة– الاعتراف بوحدة الحقيقة، فالحق والحقيقة صفة تقتضيها حقيقة التوحيد. ويبيّن الفاروفي كيف يقوم التوحيد –بوصفه مبدأ منهجياً يقتضي وحدة الحقيقة– على ثلاثة مبادئ فرعية تتعلق بطبيعة المعرفة التي يكتسبها الإنسان من مصادرها: الأول: رفض جميع ما لا يوافق الحقيقة، والثاني: إنكار التناقض، والثالث: الانفتاح على الأدلة الجديدة.[18]

---

(16) Ibid., p. 10–15.

(17) Ibid., p. 17.

(18) Ibid., p. 43.

فالمبدأ الأول يستبعد الباطل والوهم والظن من دائرة الاعتقاد الإسلامي، ويبقى المجال مفتوحاً للنقد والتمحيص. والابتعاد عن الحقيقة أو الفشل في التوافق معها، يكفي لرفض أي شيء في الإسلام، سواءً كان تشريعاً أو مبدأ أخلاقياً شخصياً، أو اجتماعياً، أو أي صيغة لفهم العالم، وهذا يحمي المسلم من آثار الرأي والهوى؛ فأي زعم لا يصحبه الدليل هو مجرد ظن لا يغني من الحق شيئاً. فالمسلم إنسان محدد لا يقول إلا الحقيقة الواضحة، ولا يقبل غير الحقيقة حتى لو خالفت هواه، أو اصطدمت بمصالحه الشخصية أو مصالح ذوي قرباه.

والمبدأ الثاني يتعلق بعدم التناقض، ويمثل هذا المبدأ جوهر العقلانية، وبغيره لا مناص من الشك، فالتناقض النهائي يعني أن الحقيقة لا يمكن الوصول إليها. صحيح أن التناقض قد يقع في تفكير الإنسان وقوله، وقد يبدو التناقض في فهمنا الظاهري بين الوحي والعقل. وإذا كان الإسلام ينكر الإمكانية المنطقية لهذا التناقض، فإنه في الوقت نفسه يقدم توضيحاً للكيفية التي يمكن بها إزالة التناقض لو أنّه اختلط بفهمنا.

ويرى الفاروقي "أنه لا العقل ولا الوحي يسيطر أحدهما على الآخر، فلو قدم الوحي فإنه ينتفي المبدأ الذي يميز نصاً من نصوص الوحي عن نص آخر، أو يميز فكرتين يقدمهما الوحي حول موضوع واحد، وعندها لا يسهل حل ما يبدو من تناقض أو عدم انسجام في فهمنا لنصوص الوحي. إن نصوص الوحي نفسها تتصف بالانسجام الداخلي. والفهم الصحيح لها يحول دون وجود التناقض، ولكنّ نصاً ما من نصوص الوحي ربما يبدو مناقضاً للعقل؛ أي لبعض نتائج الفحص والإدراك العقلي، وعندما يحدث ذلك فإن الإسلام يعلمنا أن التناقض ليس هو النهاية، ويحيل الباحث إما لمراجعة فهمه للوحي، أو لنتائج بحثه العقلي أو للأمرين معاً.

ومع رفضنا لفكرة وجود تناقض نهائي، فإنّ مبدأ التوحيد -بوصفه تعبيراً عن وحدة الحقيقة- يدعونا إلى أن نعود إلى مسألة التناقض بهدف النظر فيها

مرة أخرى؛ إذ إنّ بعداً معيناً ربما فاتنا النظر إليه، فإذا أخذناه بالحسبان فربما يحل التناقض. إنّ التوحيد يتطلب من قارئ الوحي -وليس من الوحي نفسه- أن يجرب قراءة أخرى للوحي في مسألة التناقض، تزيل اللبس وتوضح المعنى غير المفهوم، فإذا حصل ذلك فإن التناقض يحسم، فمراجعة العقل أو الفهم ربما تؤثر في بناء الانسجام ليس بين نصوص الوحي نفسها، فإن هذه النصوص تستعلي على أية عملية تطويع بشرية، وإنما بين تفسير الإنسان وفهمه لهذه النصوص، وبناء الانسجام هذا يجعل فهمنا للوحي يتفق مع البيّنات المتجمعة والمكتشفة عن طريق العقل، فقبول احتمال وجود التناقض لا يستهوى أكثر من ضعفاء العقل، فالإنسان المسلم هو عقلاني عندما يصر على وحدة نوعي مصادر المعرفة: الوحي والعقل."[19]

ويبدو أن الفاروقي يلتقي في هذا الموقف مع ابن تيمية، ويستبعد حاجتنا إلى الأخذ بآراء الرازي، وابن رشد، وأمثالهما من الفلاسفة المسلمين وغيرهم من المتكلمين، الذي يفترضون احتمال وجود التعارض بين النقل والعقل ويعدّون العقل هو المرجعية؛ لأن به يفهم النقل. كما يستبعد حاجتنا إلى الأخذ بآراء الغزالي حول الموضوع نفسه الذي يوافق الفلاسفة والمتكلمين في احتمال وقوع التعارض، ويقدم النقل على العقل في المرجعية.

أمّا المبدأ الثالث للتوحيد -بوصفه تعبيراً عن وحدة الحقيقة- فهو التفتح لقبول البيّنات الجديدة أو المخالفة. هذا المبدأ يحمي المسلم من الحاجة إلى المذاهب الأخرى الليبرالية، والتطرف أو المحافظة المؤدية إلى التجمد والسكون، وهو يرتفع به إلى التواضع الفكري، وتفرض عليه النطق بعبارة "الله أعلم"، لأنه مقتنع بأن الحقيقة أكبر من أن يحيط بها الإنسان في أي وقت.

وكما أن التوحيد هو إثبات الوحدة المطلقة لله عز وجل، فإنه أيضاً إثبات الوحدة لمصادر الحقيقة، فالله خالق الطبيعة التي يأخذ الإنسان منها المعرفة ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ

(19) Ibid., p. 44.

ٱلشَّمۡسَ ضِيَآءٗ وَٱلۡقَمَرَ نُورٗا وَقَدَّرَهُۥ مَنَازِلَ لِتَعۡلَمُواْ عَدَدَ ٱلسِّنِينَ وَٱلۡحِسَابَۚ مَا خَلَقَ ٱللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِٱلۡحَقِّۚ يُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ۝٥ إِنَّ فِي ٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَّقُونَ ﴾[يونس 5-6]. فموضوع المعرفة هو أشياء الطبيعة وأحداثها التي هي خلق لله. فمن المؤكد أن الله سبحانه يعلمها، ومن المؤكد بالقدر نفسه أن الله مصدر الوحي، وهو الذي يعطي الإنسان شيئاً من علمه الواسع المحيط المطلق الكامل.

ثمّ إنّ التوحيد يدعو الإنسان إلى الربط بين الإيمان بالله الخالق وممارسة العلم في ميادينه المختلفة؛ ذلك أن الإنسان عندما يدرك فعل الله في كل الأحداث والأشياء، فإنه يتتبّع فعل الخلق الإلهي؛ إذ عندما يشاهده في الطبيعة فإنه يمارس العلوم الطبيعية؛ فالخلق الإلهي في الطبيعة ليس إلا السنن والقوانين التي أودعها الله في هذه الطبيعة، وعندما يشاهد الإنسان فعل الخلق الإلهي في نفسه أو مجتمعه، فإنه يمارس العلوم الإنسانية والاجتماعية. وإذا كان الكون بأجمعه يتكشف–من خلال سعي الإنسان وبحثه– عن فعل تلك القوانين والسنن باعتبارها أوامر الله وإرادته، فإنّ الكون في نظر المسلم هو "مسرح حيّ خلقه الله سبحانه بأمره وفعله."[20]

وفي مقابل منهج الفاروقي في بيان أثر التوحيد في وحدة المعرفة وتكاملها، يقدم سيد حسين نصر وعدد من تلاميذه مدخلاً آخر، يتفق مع ما يقره جميع العلماء المسلمين من أهمية مبدأ التوحيد، والترتيب الهرمي للعلوم، والنظر إلى التوحيد على أنه أعلى صور المعرفة والغاية النهائية من جميع المساعي الفكرية للإنسان المسلم، لكنه يختلف في التركيز الكبير على العلوم الطبيعية دون العلوم الأخرى، والإعلاء من شأن الفلسفة و(الميتافيزيقا) الإسلامية التقليدية، التي يرون أنها كانت المدخل لفهم العلاقة بين المعرفة العلمية والمعرفة الدينية. ولذلك فإنهم يستخدمون المصطلحات الميتافيزيقية التي استخدمها الرازي وابن سينا والشيرازي وإخوان الصفا وغيرهم.

(20) Ibid., p.51.

أحد هذه المصطلحات مثلاً هو "علم الكونيات" أو "المعرفة الكونية" (cosmological knowledge) الذي يُستخدم مدخلاً إلى دراسة الطبيعة، وهو فرع من الميتافيزيقا، يقارن فيه الكون الطبيعي الكبير بالكون الإنساني الصغير، وتكون مشاهدة الطبيعة فيه هي مشاهدة لفعل الخالق، وأن مشروعية دراسة هذه العلوم باستمرار تعتمد على تعبيرها عن الاتصال والتداخل والتكامل ضمن الوحدة الكلية للخلق الإلهي، ويكون العلم الذي يتسق مع روح الإسلام هو العلم الذي يسعى في نهاية المطاف إلى تكامل الجزئيات ضمن الكل الواحد، ويأخذ مشروعيته من العقيدة الأساسية في الإسلام وهي التوحيد بجميع معانيه. ومهما تعددت التفسيرات ومستويات التفكير يبقى المبدأ القائل بأن العالم المخلوق يتكون من وحدة المتوحدات، بينما الإله الخالق يتفرد بوحدانيته الصمدانية.(21)

إن الارتباط العضوي بين العلم والمعرفة الغيبية التوحيدية، يعني أن العلم متضمن ومتكامل في المعرفة التوحيدية، لأن الوحي الإلهي هو مصدر المعرفة الغيبية عن العالم التعددي الذي تتعامل معه العلوم، ومع ذلك فإن الأدوات المفاهيمية للتكامل تحتاج إلى أن تشتق من المعرفة الكونية، وهذه المعرفة الكونية قادرة على إعطاء "أدوات التكامل المفاهيمي"؛ لأن هدف التكامل هو توفير العلم الذي يعرض تكامل جميع الأشياء، وعلاقة مستويات الهرمية أو الترتيب في الكون ببعضها وبالملأ الأعلى. وعليه فإنها توفر معرفة تسمح بتكامل المتعددات في وحدة واحدة.(22)

ويسلك عثمان بكر –وهو من تلاميذ سيد حسين نصر– المنهج نفسه في استخدام مصطلح "المعرفة الكونية" ذات "الطبيعة الروحية"، فالقوانين التي تحكم الأنظمة المختلفة في الخلق ليست على درجة واحدة في العمومية والمبدئية،

(21) Nasr, S. H. *An Introduction to Islamic cosmological Doctrines*. New York: State University of New York Press, 1993, p. 280–281.

(22) Nasr, Sayyed H. "The Cosmos and the Natural Order." In *Islamic Spirituality: Foundation*. Edited by S.H. Nasr, Vol. 19 of *World Spirituality: An Encyclopedic History of the Religious Quest*. London: Routledge and Kegan Paul,1987, p. 350.

وثمة ترتيب هرمي لهذه العمومية والمبدئية، فالقوانين البيولوجية مثلاً أعلى رتبة من القوانين الكيميائية والفيزيائية؛ لأن القوانين البيولوجية تتعلق بالمجال البيولوجي الذي يمتلك حقيقة وجودية أعلى مما تمتلكه القوانين الأخرى، لكن هذه القوانين البيولوجية نفسها خاضعة لمجموعة أعلى من القوانين الكونية ذات طبيعة روحية، وعند محاولة توحيد القوانين المعروفة في الفيزياء والبيولوجيا بصورة موضوعية، فإن بالإمكان الوصول إلى نقطة لا تملك بعدها إلا أن تأخذ قوانين لأنظمة غير طبيعية بالحسبان؛ وبمعنى آخر، لا بدّ من إدراك حدود التعميم والشمولية التي تعمل فيها القوانين الطبيعية.

إن العلوم الطبيعية والرياضية هي علوم محددة تتعلق بمجالات محددة من الحقيقة، بينما الحقيقة العليا للتوحيد هي علم ميتافيزيقي يتعلق بالغيب، وهو أكثر العلوم عمومية، لأنه يتعلق بالحقيقة العليا التي تشتمل على كل الحقائق الأخرى. وبين المعرفة العليا للتوحيد والعلوم المحددة يوجد نوع من المعرفة يسمى المعرفة الكونية، ونعني بالمعرفة الكونية هنا ذلك العلم الذي يتعلق ببنية الكون ومحتواه النوعي، وفي العلوم الإسلامية التقليدية كان علم الكون جزءاً من الميتافيزيقا الإسلامية كما في إحصاء العلوم للفارابي، ومنه تشتق العلوم الأخرى المحددة، وهذه المعرفة الكونية هي التي تشكل الإطار المفاهيمي لوحدة العلوم المادية والروحية.[23]

وعلى المنهج نفسه يستخدم عثمان بكر مصطلح "المعرفة الروحية" (spiritual knowledge) و"النفس الكونية" (universal soul)، فالمعرفة الروحية تشير إلى معرفة الإله ووحدانيته، وهذه المعرفة لا تتعلق بالضرورة بذات الخالق سبحانه، فهو أمر منهي عن التفكير فيه، ولكنها تتعلق بآثار الخالق وفعله في صور الحقيقة المختلفة التي تتبدى في جميع أجزاء الكون المخلوق. ويؤكد أن المحتوى الإسلامي لمعرفة المسلم عن الخالق –سبحانه– هو معرفة الكون بوصفه أثراً

(23) Ibid., p. 73.

من آثار الخالق وفعله، ومعرفة العلاقة بين الله الخالق والكون المخلوق، أو بين مبدأ الألوهية وتمظهرات الكون التي تشكل الأساس الأكثر أهمية لوحدة المعرفة العلمية والمعرفة الروحية.

ويتطلب فهم هذه العلاقة الرجوع إلى مصدر المعرفة الأساسي في الإسلام، وهو الوحي الذي يتضمن القرآن والسنة النبوية. ويعد القرآن بالنسبة إلى المسلم منبع الطاقة الفكرية والروحية في الوقت نفسه، ومن ثمّ منبع جميع المعارف والعلوم، ليس لأن فيه محتوى المعرفة نفسها، وإنما لأنه يوحي إلى المسلم برؤية متميزة حول وحدة مجالات المعرفة. وفكرة هذه الوحدة هي نتيجة لفكرة وحدة الألوهية وتطبيقاتها في ميادين المعرفة البشرية، فالإنسان يكتسب المعرفة من مصادر مختلفة وبأساليب متنوعة. ولكن جميع المعارف تأتي في النهاية من الله العليم، فالرؤية القرآنية تؤكد أن معرفة الإنسان للأشياء المادية والمسائل الروحية ممكنة، لأن الله أعطى للإنسان القدرات الضرورية لامتلاك المعرفة.[24]

ويرى علماء المسلمين أن علم الكونيات يتطلب التعامل مع العالم الطبيعي بصورة غير منفصلة عن الأنظمة العليا من الحقيقة، كما يؤكدون على علاقة الموجودات الروحية الغيبية عند دراسة العالم الطبيعي، وكذلك فإن العلوم البيولوجية على علاقة وثيقة بعوالم الغيب؛ فمسألة أصل الحياة على الأرض لا يمكن حلها بدلالة الموجودات الطبيعية وحسب؛ لأن الحياة ليست وجوداً مادياً طبيعياً، وإنما قدرة أو طاقة حيوية اخترقت عالم الأشياء المادية. أمّا النشاطات الفيسيولوجية الجزيئية المرتبطة بصور الحياة، فليست مصدر الحياة نفسها، وإنما هي تمثلات للحياة في المستوى الطبيعي، والمبدأ الكوني الإسلامي الذي يعد أساساً لفهم لغز الحياة هو فكرة "النفس الكلية"، وإن هذه النفس الكونية هي روح النظام الطبيعي. وهي بالنسبة إلى النظام الطبيعي، مثل روح الإنسان بالنسبة إلى جسده.

(24) Bakar, Osman. *Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science*. Kuala Lumpur, Malaysia: Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1991, p. 62.

هذه الروح الكلية هي التي تعطي الطاقة الحيوية للكون كله مما تراه في حياة النباتات والحيوانات، هذه الروح الكلية من مخلوقات الله سبحانه، والمعرفة عن وظائف الكون وطاقاته وخصائصه والعلاقة بالنظام الطبيعي، لا يستغنى عنها في تكامل العلوم البيولوجية في معرفتنا بالغيب والتوحيد.

إنّ أهمية تطوير علم الكونيات وعلاقته بوحدة المعرفة لا يستدعي التخلي عن الطريقة التجريبية والأدوات الحديثة في البحث والاستقصاء العلمي، التي أظهرت نجاحها في الدراسة الكمية للطبيعة، ولكنها تستدعي تغيرات جوهرية في اتجاهاتنا الحديثة نحو الحقيقة والمعرفة. إن قبول فكرة علم الكونيات له أثر كبير في منهجية البحث؛ إذ يجب على الطريقة العلمية أن تتخلى عن الزعم بأنها الطريقة الوحيدة لمعرفة الأشياء، وتعترف بوجود طرق أخرى للمعرفة.[25]

ثالثاً: التكامل المعرفي في الرؤية الكونية الإسلامية

ينطلق الحديث عن التكامل المعرفي من الرؤية الكونية الإسلامية، التي مكنت العقل المسلم من تطوير الفهم السليم للكون والحياة والإنسان. والرؤية الكونية مصطلح فلسفي حديث يعني النظرة الشاملة إلى العالم التي تأخد جميع الأجزاء، والعناصر، والمكونات، والنظم بعين الاعتبار، فهي رؤية لحقائق الأشياء في إطارها الأشمل، وهي قواعد وأطر مرجعية للفكر والسلوك، ضمن نظام القيم العام للمجتمع، وهي الصورة التي يدرك فيها العقل الإنساني حقائق الكون والحياة والإنسان، وإجابات الأسئلة الوجودية والمعرفية والقيمية بخصوص هذه الحقائق والعلاقات بينها.

والعقل الإنساني بطبيعته يميز الأشياء المتعددة والمنفصلة بخصائصها المميزة لكل منها، ولكنه يدركها أيضاً على أنها تنتمي إلى فئة أو مجموعة من الأشياء التي تمثّل وحدة أكبر، وتوجد في إحداثيات محددة للزمان والمكان، وبينها علاقات معيّنة، ومثل هذه الخصائص يدركها العقل الإنساني فيما يتعلق

(25) Ibid., p. 74–75.

بأشكال السلوك الإنساني، وقضايا المجتمع البشري وقيم الدين وغيرها.

فأي سلوك أو نشاط بشري يقوم به الفرد أو يسود الجماعة في مجتمع ما، يتم فهمه في ضوء رؤية كونية كلية تحكمه وتشكّله؛ "أي أن الصورة المنعكسة في أذهاننا عن الوجود لها تأثير مباشر في عملنا، وسلوكنا الاجتماعي، وحياتنا الفردية والاجتماعية؛ أي أن كل شخص يعيش وفق رؤيته للكون."[26]

والرؤية الكونية في إطارها الإسلامي تعبير عن التصور الاعتقادي الكلي الذي تقدمه العقيدة الإسلامية، ويتضمن هذه التصور تفسيراً شاملاً للوجود وقضاياه وحقائقه، وينبثق عن هذا التصور منهج الحياة الواقعي للإنسان ودستور نشاطه في ضوء فهم الإنسان لمركزه في الكون وغاية وجوده الإنساني في هذا الكون.[27]

ومن أشمل ما كتب عن التكامل المعرفي في ضوء الرؤية الكونية الإسلامية تلك الدراسة التفصيلية التي تبناها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بعنوان: "التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية"، وقد أنجزها أبو بكر محمد أحمد إبراهيم، في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، ونشرها المعهد بعد إنجازها.[28] وقد اعتمد الباحث على تحليل نقدي لكثير من الكتابات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بمفهوم التكامل المعرفي، والمفاهيم ذات العلاقة به، ولا سيما مفهوم إسلامية المعرفة، كما تضمنت الدراسة مقابلات أجراها الباحث مع عدد من الباحثين والمفكرين، ثم قدم عرضاً للبرامج الأكاديمية والممارسات التعليمية في كلية "معارف الوحي والعلوم الإنسانية" في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وهي الكلية التي تبنت مفهوم التكامل المعرفي ومارسته. وقد توصل

---

(26) شريعتي، علي. **الإنسان والإسلام**، ترجمة: عباس الترجمان، بيروت: دار الروضة، 1992م، ص29.

(27) قطب، سيد. **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته: القسم الأول**، الكويت: الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية (إفسو)، ط3، 1983م، ص7.

(28) إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2007م.

إلى أن التكامل المعرفي يرتبط إلى حد كبير بإسلامية المعرفة "وإذا جاز وصف إسلامية المعرفة بأنها رؤية، فإن التكامل المعرفي يجوز وصفه بأنه حالة تتسم بها العملية التعليمية في المؤسسات الأكاديمية التي تتبنى تلك الرؤية."[29]

أمّا الرؤية نفسها فهي في حقيقتها رؤية كونية تستدعي مشروعاً إصلاحياً فكرياً حضارياً من منظور إسلامي، ويتطلب هذا المشروع ثلاث خطوات أساسية؛ الخطوة الأولى: هي إعادة فهم مصادر الإسلام في ضوء القيم الحاكمة والمقاصد العامة، ونقد التراث الذي دار حول هذه المصادر على أساس تلك القيم والمقاصد. والخطوة الثانية: هي التفاعل الإيجابي مع المعرفة الإنسانية المعاصرة، والكشف عما تمثله هذه المعرفة من حقائق الفطرة والسنن والوقائع والطبائع، مع إعمال المنهج التحليلي النقدي، لتخليص هذه المعرفة مما علق بها من إحالات فلسفية، تتناقض مع تلك الحقائق. وتتصف هاتان الخطوتان بطبيعة تحليلية تفكيكية. أمّا الخطوة الثالثة: فهي صياغة المعرفة الراهنة، وإنتاج معارف جديدة ضمن الرؤية الكونية الإسلامية، تقوم على التكامل بين هداية الوحي وسنن الفطرة، وسعي الإنسان لفهم الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، وتتصف هذه الخطوة بأنها ذات طبيعة تركيبية إبداعية، قادرة على الخروج بالإنسان المسلم والأمة المسلمة من حالة التخلف، وليس ذلك فحسب، وإنما الانتقال بالإنسان المسلم والأمة المسلمة إلى موقع الإسهام الحضاري المتميز وترشيد الحضارة الإنسانية. والتكامل المعرفي بهذا المعنى ليس عملية معرفية وحسب، وإنما هو عملية نفسية تربوية تستهدف تحرير العقل المسلم، وتربي الوجدان المسلم، وتنمي دافعية المسلم للإنجاز والإبداع والإصلاح.[30]

وقد أصدر عبد الحميد أبو سليمان مجموعة من الأعمال التي استهدفت تحليل أزمة العقل المسلم وأزمة الإرادة والوجدان المسلم، واقتراح الإجراءات العلاجية

---

(29) المرجع السابق، ص121.

(30) المرجع السابق، ص101.

اللازمة لمعالجة هذه الأزمات، ثم نشر كتاباً مستقلاً عن "الرؤية الكونية الحضارية الإسلامية" التي كان متلبساً بها "ولو بشكل غير واع وغير كامل" حين أنجز كتاباته السابقة. ويوضح الكتاب في كثير من المواقع البُعْد التوحيدي والتكاملي في الرؤية الكونية، فهي: "رؤية شمولية علمية سننية، وهي رؤية إيجابية ورؤية حب وخير وتسخير وإعمار، وهي تمثل أساس تفعيل القوة والدافعية الإعمارية لدى الإنسان المسلم؛ الذي تتضافر في تكوينه وفطرته السوية، وفقاً للرؤية القرآنية، قوى الحب والضمير والعقل والمعرفة، وقوى الإرادة الخيرة، والوجدان السليم، وقوى العقيدة الصحيحة، والإيمان الصادق، ليجسد الإنسان المسلم فطرياً، كل ذلك في واقع المجتمع وعلاقاته التوحيدية التكاملية، وفي بناء صرح الحضارة الإنسانية الإعمارية الروحانية الخيّرة."(31)

لقد استطاع العقل المسلم أن يطوّر فهماً واضحاً سليماً للكون والحياة والإنسان عبر رؤية إسلامية كونية شمولية، تضمنت قراءة متدبرة لكتابين متلازمين: كتاب منظور هو الكون بأشيائه، وأحداثه، وظواهره، وعلاقاته التي ذللت لاستخلاف الإنسان في الأرض. وكتاب مسطور هو القرآن بهديه، وعلمه، وحكمته، وأحكامه. وقد قرأ العقل المسلم الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي بعقله وحسه، واستدخل في هذه القراءة عالمي الغيب والشهادة، لتوظيف علمه ومعرفته بالكون، لبناء أسس حضارة إنسانية راشدة متميزة عما سبقها ولحقها من حضارات. كما قرأ الوحي الكريم قرآناً وسنة قراءة رواية ودراية، وقد تحقق التكامل المعرفي في هاتين "القراءتين المتدبّرتين المتلازمتين"(32) من خلال الجمع بين جوانب الكون المادي (مثل الأشياء والأحداث والظواهر)، والكون الاجتماعي (مثل سنن التغيير والتدافع والتداول)، والكون النفسي (مثل الهدى والفجور والإيمان والثقافة

---

(31) أبو سليمان، عبد الحميد. **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، هيرندن- القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2009م، ص63.

(32) العلواني، طه. "العقل وموقعه في المنهجية الإسلامية"، **إسلامية المعرفة**، ع6، سبتمبر 1996م، ص9-36.

والكفر)، والجمع بين جوانب الوحي القرآني والسنة والرواية والدراية، والجمع بين توظيف أدوات المشاهدة الحسية، وفعل العقل في الإدراك والفهم والتفسير، والجمع بين جانب الشهادة في كل الكون المنظور والكتاب المسطور، وجانب الغيب في أصل الكون وصيرورته، وفي علم الوحي وأخباره ورواياته.

ونتيجة لهذا الجمع بين القراءتين تحقق لهذه الأمة: "الريادة والشهادة والخيرية والقيادة، وبقيت تتمتع بذلك ردحاً من الزمان حتى طال عليها الأمد، وقست القلوب فاستوردت من الأمم الأخرى، التي لم تحسن غير قراءة ظاهر من الحياة الدنيا، معركة العقل والنقل، فاختلت قراءتها واضطرب فهمها وتخلف إدراكها، وبدأت مسيرة تراجعها..."(33)

والرؤية الكونية القرآنية هي التي تمكنت من بناء جيل الصحابة -رضوان الله عليهم-، فحققوا بها ما حققوه من "إنجاز حضاري كان لمنطلقاته القرآنية أعظم الأثر في تجديد الحضارة الإنسانية، وارتقاء العقل السُّنني والأخلاقي إلى آفاق علمية وإنسانية سامية واسعة، بدأ معها عهد جديد من التعامل مع السنن الكونية في التسخير والإبداع المادي، وفي الوعي بوجوب التزام القيم، والغايات الروحية والأخلاقية، في تسخير تلك السنن الكونية وترشيد مسيرة الإنسان الحضارية."(34)
"ومن دون هذا الوضوح وهذا التكامل في الرؤية والبناء، والتزام المنهج الإسلامي العلمي السُّنني، الذي يقوم على تكامل مصادر المعرفة الإسلامية في الوحي والفطرة والسنن والواقع، والتزام ميزان العقل العلمي السُّنني الموضوعي، فإنه لا فائدة ولا جدوى من الجهود المجزأة العشوائية التي لا تدرك طبيعة المنظومة الإسلامية الحضارية، ولا القوانين التي تحكم تفاعلها مع بيئتها، وتمثل مدخلاتها، والذي كان ذلك الجهل والغفلة العلمية الفكرية من أهم أسباب فشل جهود الإصلاحيين في إحياء الأمة، واستنهاضها برغم تعدد تلك المحاولات، ومضي

---

(33) المرجع السابق، ص11.

(34) أبو سليمان، عبد الحميد. **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، مرجع سابق، ص187.

القرون، والحال لا يزال هو الحال..." وهذه الرؤية "تنطلق من مفهوم توحيد الذات الإلهية المطلق، ومن مبدأ التوحيد تنطلق الرؤية القرآنية إلى مبدأ التوحُّد والتكامل في فهم علاقات الكون والحياة... وأن بناء الكون والحياة والإنسان وحدة في تنوُّع متكامل، وتنوُّع متكامل في وحدة."(35)

ويمكن أن نلاحظ أن الرؤية الكونية الإسلامية توظف في تعاملها مع مسألة التكامل المعرفي مدخلاً توحيدياً فريداً، هذا المدخل التوحيدي هو مدخل قرآني خالص، يبدأ من وحدة الإله الخالق، ووحدة الكون المخلوق، ووحدة الإنسان المستخلف، ووحدة العطاء الإلهي للإنسان بتعليمه الأسماء، ثم بتواصل الوحي الإلهي لهداية الإنسان بالكلمة المسطورة: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدۡ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكُمۡ لِبَاسٗا يُوَٰرِي سَوۡءَٰتِكُمۡ وَرِيشٗاۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقۡوَىٰ ذَٰلِكَ خَيۡرٞۚ ذَٰلِكَ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمۡ يَذَّكَّرُونَ ٢٦ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ لَا يَفۡتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيۡطَٰنُ كَمَآ أَخۡرَجَ أَبَوَيۡكُم مِّنَ ٱلۡجَنَّةِ يَنزِعُ عَنۡهُمَا لِبَاسَهُمَا ﴾[الأعراف: 26-27]. ويتواصل الوحي الإلهي أيضاً بالواقعة المشهودة: ﴿ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابٗا يَبۡحَثُ فِي ٱلۡأَرۡضِ لِيُرِيَهُۥ كَيۡفَ يُوَٰرِي سَوۡءَةَ أَخِيهِۚ قَالَ يَٰوَيۡلَتَىٰٓ أَعَجَزۡتُ أَنۡ أَكُونَ مِثۡلَ هَٰذَا ٱلۡغُرَابِ ﴾ [المائدة: 31].

ويتضمن المدخل التوحيدي إقامة التقابل والتكامل والتداخل بين الوحي الإلهي في الكتابين: المسطور والمنظور، الأمر الذي تتلاشى معه مشكلات التقابل بين العقل والنقل. كما يتضمن ذلك إقامة التكامل بين علوم الوحي كما يفهمها الإنسان، والعلوم المكتسبة في مجال الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، بوصفها من ضرورات الاستخلاف والتمكين في الكون والعمران البشري. ويبدو أن استعمال هذا المدخل في السعي لتحقيق التكامل يميل بالإنسان نحو الوسطية في الأمور، فلا تطرف بين العناصر أو الاتجاهات المتقابلة: الفرد والجماعة، المادة والروح، الدنيا والآخرة، الذات والآخر، الحق والواجب، المسؤولية والجزاء. ومع ذلك فإن التكامل بين العلوم المختلفة لا يعني أنها جميعاً في مرتبة واحدة من حيث علاقتها بالحقيقة أو من حيث أهميتها وأولويتها، فتكامل

(35) المرجع السابق، ص184-185.

أعضاء الجسم البشري في أدائها لوظائفها لا تجعل أطراف الجسم في أهمية القلب أو الدماغ مثلاً.[36]

ومع أن الله -سبحانه- هو المصدر النهائي للمعرفة، فإنه أتاحها للإنسان من خلال مصدرين لا ثالث لهما: الوحي والكون، وزود الإنسان بأداتين لا ثالثة لهما: العقل والحس. ويعمل العقل في المصدرين معاً من أجل فهمهما وتوظفيهما في تحقيق الاستخلاف الإنساني في الأرض، وكذلك يعمل الحس في المصدرين معاً من خلال توظيف أدوات الحس في المشاهدة والتجريب في أشياء الكون وأحداثه وظواهره، وتوظيف الإدراك الحسي لدلالات نصوص الوحي في الخبرة البشرية.

وتتضح الرؤية الكونية التوحيدية من الربط الدائم بين المجالات المعرفية التي يتحدث عنها القرآن الكريم، إلى الحد الذي تكاد تختفي فيه الحدود الفاصلة بين هذه المجالات، وتختفي معها أيضاً اهتمامات المسلم في حياته الفعلية، فالآيات القرآنية تصل الدنيا بالآخرة وعالم الغيب بعالم الشهادة، وهكذا. لكن الأهم من ذلك هو بيان الوحدة والتكامل بين مصادر المعرفة وغاياتها. ولعلّ من أهم ما يبين ذلك استعمال لفظ (آية) في القرآن لتدلّ على العبارة المسطورة في المصحف، وعلى الظاهرة الكونية المنظورة في المجال المادي أو الاجتماعي أو النفسي. فعندما يدعو القرآن الكريم إلى السير في الأرض للنظر والبحث في بدء الخلق، فكأن الله -سبحانه- يربط قصة خلق الإنسان كما روتها الآيات القرآنية، بما قد يجده الإنسان في علوم الحياة وطبقات الأرض والمستحاثات وأمثالها، وعندما يدعو إلى السير في الأرض والنظر في مصائر الأقوام والحضارات السابقة ليأخذ العظة الحاضرة، فإنه يعني أن الهداية التي يريد القرآن للإنسان أن يحصل عليها، مع أنها فضل من الله ورحمة، يمكن أن يستعين في اكتسابها بهذا الجهد المعرفي المتمثل في السير والبحث في التاريخ والآثار والأديان المقارنة

(36) Wan Daud, Wan Mohd Nor. *The Concept of Knowledge in Islam*. London: Mansell, 1989, p. 67.

وعلم الاجتماع وغير ذلك، وبالمثل عندما يدعو القرآن الكريم الإنسان إلى رؤية آيات الله في الآفاق وفي الأنفس، أي علوم الكون وعلوم النفس؛ فإنه يبني علاقة التكامل بين هذه العلوم وعلوم الوحي.

قال الإمام الرازي المفسر -رحمه الله تعالى-: "روي أن عمر بن الخيام كان يقرأ كتاب المجسطي (لمؤلفه بطليموس في القرن الرابع قبل الميلاد) على أستاذه عمر الأبهري، فقال بعض الفقهاء يوماً: ما الذي تقرؤه؟ فقال (عمر): أفسر آية من القرآن وهي قوله تعالى ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ﴾ [ق: 6]؛ فأنا أفسر كيفية بنيانها، ولقد صدق الأبهري فيما قال فإن كل من كان أكثر توغلاً في بحار مخلوقات الله تعالى كان أكثر علماً بجلال الله تعالى وعظمته."[37]

وقد أكد ابن رشد مسألة التكامل هذه في غير ما موقع من أعماله المعروفة، يقول: "فإن الموجودات، إنما تدل على الصانع بمعرفة صنعتها، وإنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتمّ كانت المعرفة بالصانع أتمّ." ثم يقول: "وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات وحث على ذلك، فبيَّن أن ما يدل عليه هذا الاسم إما واجب بالشرع، وإما مندوب إليه. فأما أن الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل، وتطلب معرفتها به فذلك بين في غير ما آية من كتاب الله تبارك وتعالى، مثل قوله: ﴿ فَٱعْتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَبْصَٰرِ ﴾ [الحشر: 2]... ومثل قوله: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيْءٍ ﴾ [الأعراف: 185]. وهذا نص بالحث على النظر، في جميع الموجودات... فيجب على المؤمن بالشرع الممتثل أمره بالنظر في الموجودات أن يتقدم قبل النظر فيعرف هذه الأشياء التي تتنزل من النظر منزلة الآلات من العمل..."[38]

كما عالج أبو حامد الغزالي مسألة الوحدة البنائية في المعرفة، وأكد الآيات

---

(37) الرازي، فخر الدين. **تفسير مفاتيح الغيب**، دمشق: دار الفكر، 1987م، ج2، ص481.

(38) ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**، تحقيق: محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1997م، ص85-88.

القرآنية التي تتحدث عن أنّ النجوم لا تفهم إلا بمعونة علم الفلك، والآيات التي تتعلق بالصحة لا تفهم إلا بعلم الطب. يقول أبو حامد: "... ثم إن هذه العلوم ما عددناها وما لم نعدها، ليست أوائلها خارجة عن القرآن، فإنها جميعها مغترفة من بحر واحد من بحار الله تعالى وهو بحر الأفعال... فمن أفعال الله تعالى وهو بحر الأفعال مثلاً الشفاء والمرض... وهذا الفعل الواحد لا يعرفه إلا من عرف الطب بكماله... ومن أفعاله تقدير معرفة الشمس والقمر ومنازلهما بحسبان... ولا يعرف حقيقة الشمس والقمر بحسبان، وخسوفهما، وولوج الليل في النهار، وكيفية تكور أحدهما على الآخر إلا من عرف هيئات تركيب السموات والأرض، وهو علم برأسه..."(39).

وعلى ما بين العزالي وابن رشد من تفاوت في الموقف المعرفي، فإنهما يلتقيان في الدعوة إلى تكامل المعرفة، وإن كان الغزالي يرى التكامل في البنية المعرفية نفسها (integrality) بينما يراها ابن رشد في حاجة العلوم إلى بعضها بعضاً (complementarity).

أمّا ابن تيمية فقد استفاض في بحث مسألة العلوم التي يأتي بها العقل، سواءً الفلسفية أو الطبيعية، مقارنة بالنصوص النقلية، وذلك في كتاب متخصص من كتبه بلغ حجمه أحد عشر مجلداً. وخلاصة موقفه أنّه يستحيل وجود التعارض بين نوعي العلوم أصلاً؛ فما هو من صريح المعقول لا يتناقض مع صحيح المنقول. يقول ابن تيمية: "وقد تأملت ذلك في عامة ما تنازع الناس فيه، فوجدت ما خالف النصوص الصحيحة الصريحة شبهات يُعلم بالعقل بطلانها، بل يُعلم بالعقل ثبوت نقيضها الموافق للشرع."(40)

---

(39) الغزالي، أبو حامد. **جواهر القرآن ودرره**، بيروت: دار الجيل، 1988م، ص26-27.

(40) ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين. **درء تعارض العقل والنقل**، تحقيق: محمد رشاد سالم، الرياض: جامعة الملك محمد بن سعود، 1979م، ج1، ص147.

رابعاً: محاذير ومعيقات في طريق التكامل المعرفي

ثمة حاجة فطرية ملحة ودائمة عند الإنسان إلى تصنيف الأشياء وتنظيمها في فئات، وتحليلها إلى أجزائها وتجميع هذه الأجزاء، إلخ. ولعلّ هذه الحاجة هي التي قادت، ولا تزال تقود إلى تشكيل الحقول المعرفية وفروعها الدقيقة. ومن المعروف أن أكثر الاكتشافات العلمية والصناعية في العهود الأخيرة من تاريخ العلم والتكنولوجيا، كانت تأتي من جهود علماء متخصصين يعملون في مجالات تخصصاتهم الضيقة. صحيح أن كل عالم منهم ربما كان لديه العقل المهيئ للاكتشاف، لكن أياً منهم، لم يكن بحاجة -في الغالب- إلى أكثر من إتقان تخصصه، والاطلاع على جهود البحث فيه. ومهما كان سعي علماء آخرين يعملون على حدود هذه الحقول المتخصصة وعَبْرَها، محاولين تأكيد عناصر الوحدة بين العلوم، فيجب أن لا نتجاهل حقيقة أن علماء التخصصات الدقيقة، سوف يستمرون في تحقيق إنجازات علمية مهمة. وستبقى هذه الحقيقة تدفع الغالبية العظمى من العلماء -والشباب منهم بخاصة- إلى إثبات وجودهم في العمل المتخصص الدقيق، وربما يشعرون بأن العمل في مجالات التكامل والتداخل والتوحيد، ربَّما يكون على حساب فرص التنافس والتفوق العلمي، الأمر الذي يهدد مستقبلهم.

ويتعزز هذا التخوف من جانب آخر، حين تتجه بعض جهود التكامل المعرفي الرامية إلى معالجة مشكلات الإغراق في التجزئة المعرفية بطريقة تنتج شخصيات تفهم الأمور بطريقة سطحية، ولا تكون نتائج التكامل مشجعة، فليس أكثر معوقاً للتقدم من أولئك الثرثارين، الذين يكثرون الكلام حول العموميات في أي موضوع، لكنهم لا يستطيعون الدخول في عمق أي منها.(41)

(41) Tritton, Thomas. "Integrate learning Passing Fad or Foundation for the Future?." In *Unity of Knowledge: The convergence of Natural and Human Sciences*, edited by Damasio, Antonio, et al., New York: The New York Academy of Sciences, 2001, p. 272.

ومن المحاذير التي يخشى الوقوع فيها أن تتجه جهود بعض المؤيدين لجهود التكامل -تحت ضغط البحث عن مواقف تدعم مقولات الوحدة والتكامل- إلى التفتيش عن صلات بين العلوم أو علاقات بين البيانات، لا وجود حقيقياً لها. وقد تأتي هذه الجهود بنتائج عبثية ومضحكة، كما قد تتلوّن بعض النتائج بمظاهر الصرامة المنهجية والرطانة التخصصية، فتخفي سطحيتها وتهافتها. لكن الأخطر من ذلك أن تأتي بعض النتائج من قبيل الميل الطبيعي عند الإنسان للوقوع على ما يبحث عنه ويتوقع الحصول عليه، فيقع في المحذور دون وعي به، وهذا ما يصنف في البحوث ضمن مهددات الصدق الخارجي للتصاميم البحثية.

وتعد صعوبة وجود علماء يقدمون نماذج للبحث العلمي ضمن رؤية وحدة العلوم وتكاملها، أحد المعيقات المهمة في تعميم العمل ضمن هذه الرؤية وتوسيع مجال تطبيقاتها. وتظهر هذه الصعوبة بوجه خاص عند البحث عن مدرسين يحسنون تدريس مادة معينة من منهجية التخصصات المتداخلة (interdisciplinary)، أو المنهجية العابرة للتخصصات (cross-disciplinary).

قد يكون من أخطر ما يقف عائقاً أمام الأفكار الجيدة، والمدى الذي يمكن أن تتحقق فيه، سوء فهم دعاة هذه الأفكار أو سوء تمثيلها وتطبيقها، فالرغبة الصادقة في الانتساب إلى الفكرة والدعوة إليها، لا تكفي لإقناع الآخرين وتوفير الظروف المناسبة لتطبيق الفكرة، إذا لم يتوافر إضافة إلى ذلك حسن الفهم، والتمثيل، والإعداد الفني القادر على إنتاج متميز. فمن بين صور سوء الفهم: الظنُّ بأن التكامل المعرفي يتحقق مثلاً بوضع برنامج دراسي جامعي يتمكن فيه الطالب من دراسة مواد من ميادين معرفية مختلفة (مواد شرعية ومواد اجتماعية مثلاً)، على أمل أن يتم التكامل في البنية الفكرية للطالب. ومن هذه الصور أن يتضمن الكتاب المنهجي المادة المتخصصة من المعرفة الراهنة بصياغاتها المعاصرة المبنية على منطلقات ربما تكون غير منسجمة مع التفكير الديني، ويتضمن في الوقت نفسه نصوصاً من المصادر الدينية يظن أن لها علاقة بالمادة المتخصصة،

أو إسهامات العلماء والمفكرين المسلمين في التاريخ حول موضوع المادة. هذا التجميع لا يعني بالضرورة تكاملاً معرفياً، وإنما هو جمع جبري، ربَّما يكون تشويهاً للموضوع، وربَّما يقود إلى نتائج معاكسة لما كان يتوقع للتكامل المعرفي أن يحققه.

وعندما تبذل الجهود الكافية وتتوفر الإرادة المطلوبة للتعامل مع العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، على أساس إبراز الوحدة والتكامل بينها في برامج التعليم، فسوف تجد الجامعات نفسها بحاجة ماسة إلى إعادة تصميم برامجها، ليكون المتخصص في المجالات العلمية مثلاً، أكثر قدرة على اتخاذ قرارات حكيمة في بحثه في قضايا العلوم، وفي تصميمه لتطبيقاتها في الصناعة والأعمال والخدمات، وليكون المتخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية قادراً على المشاركة الواعية في الاختيار الحكيم، واتخاذ الموقف إزاء قضايا ذات علاقة بالعلوم.

وسوف تقفز بعض التخصصات وبعض الحقول المعرفية، وبخاصة تلك المتعلقة بطبيعة الفكر الإنساني، وتاريخ العلوم والاقتراض الثقافي، وطبيعة القيم، ومبادئ الأخلاق، وعلم الجمال، وأنماط التنمية البيئية والبشرية، والأديان المقارنة وغيرها من الموضوعات التي تطرح أسئلة جوهرية عن الوجود الإنساني: أصله وسيرورته ومصيره إلى دائرة الاهتمام والنظر في تصميم البرامج والمناهج الدراسية.

إن على التعليم الجامعي أن يوضح للطلبة، أن الخريجين الذين سيعملون في المهن المختلفة، في العقود التي أمامهم من مطلع القرن الحادي والعشرين، لن تكفيهم وفرة المعلومات. فقد أصبح الحصول على المعلومات ميسراً، وسوف يصبح أكثر يسراً مع تزايد اتجاهات عولمة التعليم العالي.[42] وعندها

(42) Scott, Peter, ed. *The Globalization of Higher Education*. London: Open University Press. 1999.

ستكون الحاجة إلى نوع آخر من المهارة والكفاءة؛ إنها التركيب والتأليف بين المعلومات المطلوبة في الوقت المطلوب، والتفكير النقدي فيها، ووزن البدائل المحتملة، وعمل الاختيارات الحكيمة."إننا نغرق في المعلومات ونموت جوعاً إلى الحكمة."(43)

إن مهمة توحيد العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية ليست مهمة سهلة بالتأكيد. ولكن، كم من المهام البالغة الصعوبة أمكن تذليلها؟ لقد أصبحت العمليات الجراحية في القلب المفتوح، وتصميم سفن الفضاء، وتحديد خريطة المورثات البشرية، إجراءات روتينية، مع أنها مهمات في غاية الصعوبة من حيث طبيعة المعارف اللازمة لإتقان مهاراتها، وحجم الجهود المتكاتفة والمتكاملة لتنفيذها، والأموال الطائلة اللازمة للإنفاق عليها. وقد تم ذلك لأن إدارة حازمة كانت وراءها، وعلماء يمتلكون الكفاءة تفرغوا لها.

خامساً: معادلة التكامل المعرفي

هذه المعادلة هي محاولة لتلخيص مجمل ما تم عرضه عن مصادر المعرفة وأدواتها من منظور إسلامي، والربط بين العناصر المختلفة التي تضمنها ذلك العرض. وتتكون هذه المعادلة من قسمين؛ الأول: هو المصادر، والثاني: هو الأدوات. وصفة التكامل المعرفي في المنظور الإسلامي تظهر في ثلاثة مستويات: تكامل المصادر، وتكامل الأدوات، وتكامل المصادر والأدوات.

فللمنهجية من منظور إسلامي مصدران لا ثالث لهما، هما: الوحي والوجود، وأي تعامل معرفي ومنهجي في هذا المنظور لا بدّ فيه من مراعاة التكامل بين هذين المصدرين؛ لأن الإنسان المخلوق في هذا الوجود لا يملك إلا أن يتعامل معه في مستوياته الثلاثة: الوجود الطبيعي، والوجود الاجتماعي، والوجود النفسي. والإنسان يتعامل مع مستويات الوجود بصرف النظر عن مرجعياته الفكرية والدينية. والإنسان المسلم الذي يؤمن بالوحي الإلهي هو في موقع

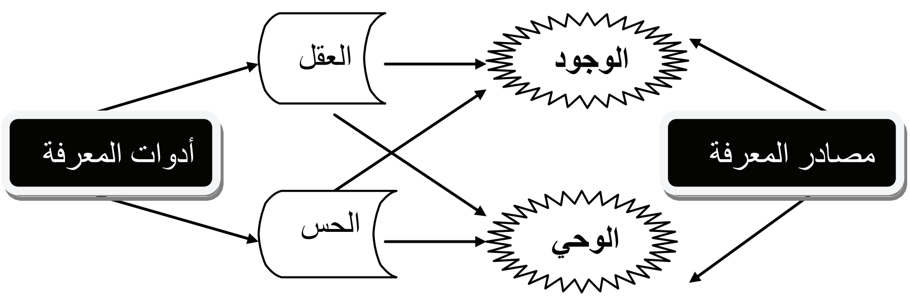
(43) Wilson, Edward O., *Consilience: The Unity of Knowledge*. New York: Knopf, 1998, p. 294.

التكليف والتمكين للتعامل مع الوجود في ضوء هداية الوحي، وهداية الوحي هي في الأساس ترشيد لوعي الإنسان حول الوجود وسعيه فيه. وهذه هي حقيقة التكامل بين الوحي والوجود بصفتهما مصدرين للمعرفة والتعامل المنهجي.

وللمنهجية من منظور إسلامي أداتان لا ثالثة لهما، هما: العقل والحس، وليس ثمة طريقة لعمل الحس دون عمل العقل، وليس ثمة وسيلة للعقل في أن يمارس عمله خارج إطار الواقع المحسوس، حتى إنَّ القضايا الذهنية المجردة يتصورها العقل البشري في سياق خبرته الحسية، وينصح العقل في الإطار الإسلامي أن لا يبذل أي جهد فيما لا طائل من ورائه، ولا ينبني عليه عمل، فالله سبحانه "ليس كمثله شيء" لذلك لا حاجة إلى التفكير في ذاته، وحسب الإنسان أن يفكر في مخلوقات الله التي تدل عليه سبحانه. وتلك هي حقيقة التكامل المعرفي بين العقل والحس.

وتُظهر المعادلة أن استمداد المعرفة من مصدر الوحي يتطلب عمل كل من العقل والحس معاً. كما أن استمداد المعرفة من الوجود يتطلب عمل كل من العقل والحس معاً. وتلك هي حقيقة التكامل المعرفي بين المصادر والأدوات.

والمخطط الآتي يحاول تمثيل هذه الأنواع الثلاثة من التكامل:



خاتمة

كثير من الذي تحدثوا عن وحدة المعرفة (أو وحدة العلوم)، سواءً من علماء الطبيعة أو المتخصصين في الفلسفة أو تاريخ العلوم أو الأديان، يشتركون في

رؤية هذه الوحدة على صورة اختزالية تجمع جميع أنواع المعارف والعلوم في نهاية المطاف في نوع واحد من العلوم: العلوم الطبيعية أو العلوم الدينية مثلاً. ويتم هذا الاختزال من خلال تفسير حقائق العلوم ونظرياتها، أو تحديد المرجعية الأخيرة في هذا التفسير، أو بدلالة وحدة المنبع الذي تصدر عنه هذه العلوم.

ويستندُ الاعتقاد بهذا النوع من الوحدة عادةً إلى رؤية كونية شمولية، وتشتركُ هذه الرؤية في بعض عناصرها، وتتفاوتُ في عناصر أخرى حسب طبيعة المرجعية الميتافيزيقية التي يصدر عنها العلماء، ولا تظهر نتائج القول بوحدة العلوم أو تكاملها في السياق العلمي التطبيقي بشكل واضح، وإنَّما تكون كامنةً في صياغة هذه العلوم من خلال تعبيرات مفتاحية تدل عليها دلالة غير مباشرة، أو من خلال التحليل التفصيلي العميق للافتراضات الفلسفية الكامنة وراء النص.

ونظراً إلى تعدُّد مفاهيم الوحدة والتكامل بين العلوم وارتباطها بمرجعيات ميتافيزيقية؛ فإنَّ هذه المفاهيم يصاحبها في كثير من الأحيان قدْرٌ من التشويش بصورة لا تتحقق من ورائها أغراض عملية مهمة، وربَّما يكون مصطلح التكامل أكثر وضوحاً في دلالته من مصطلح الوحدة، وبخاصة إذا كان التكامل يعني أنَّ علماً معيناً يحتاج إلى أن يتكامل مع علم آخر أو أكثر، من أجل تطويره وتقدمه؛ أو يعني حاجة الإنسان في فهمه لعلم معين إلى علوم أخرى تعين في تحقيق هذا الفهم. وتبدو مسألة التكامل في هذه الحالة أكثر وضوحاً، ويكون المفهوم مفتوحاً؛ إذ تضاف إليه أبعاد جديدة كلما لزم. فمثلاً يسهل القول بضرورة تكامل جهود العلماء من التخصص العلمي نفسه الذين يسعون إلى حل مشكلة علمية معينة وتحقيق إنجاز فيها. ويكون التكامل هنا منصباً على الجهود الفردية للعلماء لبناء رؤية جماعية أكثر عمقاً واتساعاً وموضوعية، مما يعين في تحقيق إنجاز ملموس، ويسهل أمر قبوله والاعتراف به من الجماعة العلمية، ومثال ذلك ما ذكره محمد عبد السلام في خطاب تسلمه لجائزة نوبل في الفيزياء عام 1979م؛ إذ ذكر أسماء أكثر من خمسين عالماً في مجال البحث المتخصص في الفيزياء

الذي حصل فيه على الجائزة. وقد أشار إلى أنّ هؤلاء العلماء بَنَوْا على أعمال بعضهم بعضاً وتحاوَرُوا واختلفوا واتفقوا، وقد جرَّب بعضهم مقولات الآخرين واختبرها، قبل أن يصل عبد السلام وزملاؤه إلى نظريتهم في توحيد القوى.(44)

وقد يعني التكاملُ المعرفي تكاملَ جهود العلماء من تخصصات مختلفة، ولكنها ضرورية لمعالجة مشكلة معينة، وبخاصة في القضايا الاستراتيجية الكبيرة والتطوير العلمي والتكنولوجي المعاصر في مجالات متعددة، مثل الطب وغزو الفضاء، وقد يتعلق أحدُ الجوانب الأساسية في هذا النوع من التكامل بإدارة المشروع العلمي، وتنظيم أدوار العاملين فيه، لتوفير المعلومة الضرورية لكل خطوة من خطوات المشروع، وفي الوقت المناسب، إضافة إلى مواجهة الطوارئ والمستجدات.

ويمكن التوسع في بيان صور التكامل ليتضمن ذلك تكامل جهود العلماء في الأجيال المختلفة؛ إذ يبني كل جيل على خبرة الجيل الذي سبقه، حتّى إنّه ليصعب تصور تحقيق إنجازات جيل لاحق لو لم يعتمد على إنجازات الجيل السابق، وكذلك الأمر في تكامل جهود الشعوب والأمم؛ إذ ينبئُنا التاريخ أنَّ حضارة أيَّة أمَّةٍ كانت في الغالب نتيجة التفاعل والاستيعاب والاقتراض الثقافي والحضاري من الأمم الأخرى، المعاصرة لها أو السابقة عليها. وفي هذا المجال يرى أبو الوليد ابن رشد أنَّه يلزم الاستعانة ببعض العطاء الفكري والعلمي الذي توصل إليه اليونانيون، وأنَّ كونهم وثنيين لا يمنع من الانتفاع بالحقائق العلمية التي كشفوا عنها، وذلك حتى نوفِّر على أنفسنا كثيراً من الجهود، ونبدأ من حيث انتهى الآخرون. وليس من السهل على فرد واحد أو جيل واحد أو أمة واحدة أن تحصِّل كلَّ ما يلزم لبناء العمران البشري، وبلفظ ابن رشد: إنَّه "عسيرٌ أو غير

(44) Abdus Salam, Muhammad. Gauge Unification of Fundamental Forces. Nobel lecture Dec. 8th 1979. p. 522. See Nobel e-Museum: http://nobelprize.virtual.museum/physics/laureates/1979/index.html

ممكن أن يقف واحد من الناس من تلقائه على جميع ما يحتاج إليه من ذلك."[45]

وعلى كل حال فإنَّ التمييز بين وحدة العلوم وتكاملها، لا يثبت صفة لينفي أخرى، فالقول بوحدة العلوم لا ينفي تكاملها، وكذلك العكس، لكن استخدام أحد المفهومين يتعلق بمنهج المعالجة، فيكون القول بوحدة العلوم أقرب إلى وصف العلاقة بين هذه العلوم على المستوى الوجودي (الأنتولوجي)، وتتوجه المعالجةُ وجهةً ميتافيزيفية: نظرية؛ بينما يكون القولُ بالتكامل أقربَ إلى وصف العلاقة بين العلوم على المستوى المعرفي (الإبيستمولوجي)، وعندها تأخذ معالجةُ الموضوع وجهةً منهجية عملية وتعليمية. والله أعلم.

(45) ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**، تحقيق: محمد عمارة، القاهرة: دار المعارف، ط1، 1972م، ص25.

الفصل الثاني

التداخل المعرفي
دراسة في المفهوم

محمد همام[1]

مقدمة

تنطلق المقاربة التداخلية للمعرفة من أن الحقيقة واحدة مثل أن الله واحد، والله هو خالق الحقيقة وهو سببها النهائي، ويشتق معناها وقيمتها من إرادته التي تعد غايتها وغرضها النهائي. كما أن هذه الحقيقة هي التي تنبثق عنها القيمة، والقيمة صياغة للإرادة الإلهية. والمقاربة التداخلية -من وجهة نظر إسلامية المعرفة، الإطار الناظم لهذا البحث- تنطلق من نقد الميثودولوجيا الغربية التي قيدت الغايات وأفرغت العلوم الاجتماعية والإنسانية من متضمناتها الروحية والأخلاقية؛ بل أبعدتها عن دورها الحقيقي في تقرير الحياة والتاريخ. هذا النموذج الميثودولوجي ترسخ في الجامعات الإسلامية عبر التقليد، وغياب الوعي بالنموذج المعرفي الكامن في العلوم والتخصصات، وعدم إدراك تحيزات هذه العلوم والتخصصات، وعدم إدراك تحيزات هذه العلوم والمناهج، بدعوى أن هذه العلوم تحمل حقائق ذاتية تعبّر عن نفسها، عكس المقاربة التداخلية، من

(1) دكتوراه في الآداب تخصص بلاغة وفلسفة، عضو منتدى الحكمة للمفكرين والباحثين بالمغرب.
البريد الإلكتروني: houmam@maktoob.com

وجهة نظر إسلامية المعرفة، التي تؤكد أن الإدراك النظري لأية حقيقة لا يتحقق دون إدراك طبيعتها وعلاقتها بالقيمة، فالمقاربة التداخلية تسترجع القيمة إلى صلب العلم وتضفي صفة الإنسانية على البحث، ويعود المثل الأعلى ليحتل موقعه الطبيعي والمركزي في حياة الإنسان، مما افتقده مع النموذج العلمي المادي والأحادي الصارم.

والمقاربة التداخلية هي في المحطة الأخيرة احتواء جميع الأنشطة المعرفية الإنسانية، نظرياً وتطبيقياً، داخل دائرة القناعات الإيمانية، ولها مسوغاتها النظرية والواقعية والمنهجية، أمام الوضع الشقي للإنسان اليوم بسبب المعرفة اللادينية والأحادية والتخصصية الضيقة بالرغم من منجزاتها المادية. وعليه، لم تعد المعرفة وفق المقاربة التداخلية هي "كل معلوم خضع للحس والتجربة" حسب تعريف اليونسكو، وهو تحديد علماني مادي مغلق، بل أصبحت المعرفة، وفق المقاربة التداخلية، من منظور إسلامية المعرفة، هي "كل معلوم دل عليه الوحي والحس والتجربة، وتداخلت العلوم والمعرفة وتكاملت لإنتاجه، منهجياً وتطبيقياً". بذلك تتجاوز إسلامية المعرفة إسنادات العقل الطبيعي- العلمي الغربي، وتفتح آفاقاً علمية جديدة بمداخل معرفية ومنهجية متكاملة.

أولاً: مفهوم التداخل والأسرة المفاهيمية له

1 - تعريفات التداخل

التداخل مصطلح حديث، ولا يستعمل كثيراً بوصفه آلية تحليلية أو تفسيرية لظواهر معرفية، تتعلق بالعلاقات بين العلوم وتفاعلها لمعالجة إشكالية بحثية. وعليه، لن تفيدنا المعاجم اللغوية العامة أو الاصطلاحية الخاصة إلا في إضاءة بعض جوانب مصطلح "التداخل"، أو تبين بعض الجذور الدفينة في دلالاته اللغوية الأصلية، أو في علاقته ببعض ألفاظ أسرته الاشتقاقية، أو المفاهيمية كما سنرى في الفقرة اللاحقة.

وقد تناول ابن منظور بالتعريف، في مادة [دخل]، مجموعة من المشتقات التي تفيدنا في تلمس بعض المعاني الإيجابية والسلبية لمصطلح التداخل في مجاله التداولي، سواء من الناحية العلمية النظرية أو الأخلاقية والسلوكية؛ فالدلالة المادية قد توحي بما هو إيجابي أو بما هو سلبي: "فالـمُدَّخَل شبه الغار يدخل فيه، وهو مفتعل من الدخول، ويقال: فلان حسن المدخل والمخرج أي حسن الطريقة محمودها."[(2)] وقد يقال العكس: أي قبيح المدخل والمخرج. أمّا الدلالة المعنوية، فقد أوردها ابن منظور في سياق سلبي عندما قال: "والـمُدخل: الدَّعيّ، لأنه أدخل في القوم [وفي معنى آخر] الدخيل: الضيف والنزيل، ورجل متداخل، ودُخَّل: كلاهما: غليظ، دخل بعضه في بعض. وناقة متداخلة الخلق: إذا تلاحكت واكتنزت واشتد أسْرها."[(3)] كما أورد ابن منظور دلالة سلبية أخرى في سياق الحديث عما هو فكري وتصوري، فقال: "والدَّخل: ما داخل الإنسان من فساد في عقله أو جسمه، وقد دَخِل دَخَلاً ودُخِل دَخْلاً، فهو مدخول أي في عقله دَخَل. وفي حديث قتادة بن النعمان: وكنت أرى إسلامه مدخولاً؛ والدخل، بالتحريك: العيب والغش والفساد، ويعني أن إيمانه كان فيه نفاق."[(4)]. ويتحدث ابن منظور مباشرة عن التداخل ويقول: "وتداخل المفاصل ودِخالها: دخول بعضها في بعض (...) الدِّخال: مداخلة المفاصل بعضها في بعض. وتداخل الأمور: تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض. والدِّخلة في اللون: تخليط ألوان في لون."[(5)]

وإذا كان "التداخل" يَرِد عند ابن منظور في سياق سلبي، لغلبة المعايير السلوكية، فإن لفظة "المعارف" ترد ضمن مشتقات مادة "عرف"، محملة بدلالات

---

(2) ابن منظور، جمال الدين. **لسان العرب**، بيروت: دار الكتب العلمية، ودار صادر، 1415هـ/1991م، مادة [دخل]، ج11، ص240.

(3) المرجع السابق، ج11، ص242.

(4) المرجع السابق، ج11، ص241.

(5) المرجع السابق، ج11، ص243

مادية صريحة،[6] مما يحرجنا في محاولة البحث عن عمليات إسناد ممكنة بين "التداخل" و"المعارف" من خلال "لسان العرب" لابن منظور؛ ذلك أن هذا المعجم الضخم، ما زال غير مستثمر وغير منظم بما يلزم، وبما يخدم الدرس المعرفي الحديث وقضاياه المعقدة، في غياب رؤية معجمية متسقة وترتيب مفاهيمي واصطلاحي، على أساس حقول المعرفة وليس جذور الكلمات.

وأمّا الشريف الجرجاني، فقد أعطى تحديداً كمياً للتداخل؛ إذ عدّه "دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار."[7] وهذا التعريف يحوّل "التداخل" إلى زيادة أكثر مما هو مفهوم نظري أو آلية تحليلية.

ووجدنا في بعض المعاجم الاصطلاحية ما يسمى "تجنيس التداخل"، وهو الذي يوجد في إحدى كلمتيه حرف لا يوجد في الأخرى، وجميع حروف الأخرى موجود في الأولى، وقسم في وسطها وقسم في آخرها، مثال الأولى: ﴿وَٱلْتَفَّتِ ٱلسَّاقُ بِٱلسَّاقِ ۝٢٩ إِلَىٰ رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ ٱلْمَسَاقُ﴾ [القيامة: 29-30] ومثال الثانية: قول بعضهم: "من جد وجد"، ومثال الثالثة قول أبي تمام:

يَمُدُّونَ مِنْ أَيْدٍ عواصٍ عواصِمٍ   تَصولُ بِأسيافٍ قواضٍ قواضِبِ

وقد تكون الزيادة حرفين؛[8] فالحديث هنا يكون عن العلاقة بين لفظتين من حيث التشابه والاشتراك في بعض الحروف.

لم تبرز -إذن- الكثافة الاصطلاحية لمفهوم التداخل في المعاجم القديمة، مما يزيد تأكيداً لدينا أن المصطلح في أصله منقول من فضاء ثقافي ومجال تداولي آخر، سيتسرب إلى المحيط التداولي العربي عبر ترجمات مختلفة ومتضاربة في أحايين كثيرة. فالمصطلح الذي سيعرف في الفكر الغربي الحديث هو

---

(6) المرجع السابق، مادة [عرف]، ج9، ص236، 238، 242.

(7) الشريف الجرجاني. **التعريفات**، بيروت: مكتبة لبنان، د.ت، ص56.

(8) مطلوب، أحمد. **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1406هـ/1986م، مج2، ص67.

L'interdisciplinarité، ويترجم بتكاملية أو تداخلية المعارف، وهي التي تهتم بالتبادل الذي يقوم به أشخاص أصحاب تخصصات متعددة، ولكن في إطار تكاملي أو تداخلي، لتقديم خدمات جيدة لزبائن يحملون مشكلات متنوعة، فهؤلاء المتخصصون يشكلون وحدة مهنية في فضاء موحد، وكفاءات متنوعة، لكنها متعاونة. ومن أجل هدف واحد، وقرارات الفريق المتكامل أو المتداخل تتخذ بالتراضي، والأعمال تنجز باتفاق، وفق مقاربة متشابكة المستويات Multidimensionnelle بحسب حاجيات الزبون. والمتكاملون أو المتداخلون في عملهم مدركون أن حاجيات الزبائن لا يمكن تلبيتها إلا بعمل متعاون ومتكامل أو متداخل، وهذا التعاون يتطلب أعمالاً جماعية على صعيد كل تخصص للرفع من المردودية في الإنتاج في إطار تعاوني. وتعاون هذه الكفاءات هو الذي يعطينا -في الأخير- هوية جديدة ولوناً جديداً للمتعاونين. وهذا المجهود ينسب -في الأخير- إلى المجموع المتكامل أو المتداخل وليس إلى تخصص بعينه.[9]

والملاحظ أن "التداخل" ما زال مختلطاً بمفهوم "التكامل"، ثم إن الحمولة الدلالية للمفهومين ما زالت مشبعة بمضامين حقل نشوئها، وهو الاقتصاد والعمل في إطار مقاولات المال والأعمال، مما جعل الغايات النفعية والتداولية للمفهوم بارزة، قبل أن ينتقل إلى الحقل النظري العلمي الذي نشتغل فيه الآن. وقد استعملنا في ترجمتنا في البداية لمصطلح Interdisciplinarité "التكامل" إلى جوار "التداخل؛ إذ إن أغلب الترجمات التي استثمرت المصطلح، وهي قليلة، تتراوح بين "التكامل" و"التداخل"؛ فمحمد عزيز الحبابي ترجم Interdisciplinarité بـ "تكامل أصناف المعرفة."[10] كما ترجم باحث آخر المصطلح بـ"التداخل النصوصي."[11]

(9) Voyer, Philippe. "L'interdisciplinarité, un Défi à Relever." *L'infirmière canadienne*, Mai 2000, p. 39-44.

(10) الحبابي، محمد عزيز. "من الشخصانية إلى الغدية"، **مجلة المناظرة**، س1، ع2، جمادى الأولى، 1410هـ/1989م، ص17.

(11) Said, Edward. "Traveling Theory." In *The World, the Text, and the Critic*. London: Faber and Faber, 1983, p. 234.

وتأسست جمعية علمية بالمغرب تحت اسم "Association Marocaine de l'Interdisciplinarité" وترجمتها "الجمعية المغربية لتكامل العلوم."[12]

وقد رجحنا لفظة "التداخل" على "التكامل" لشمولية مصطلح "التداخل" واتساعه أكثر من التكامل، ولأن التداخل ليس بالضرورة تكاملاً، ثم إن التكامل لا يحقق بالضرورة المطلب العلمي الأساسي، وهو الإبداع المكثف والتناول الشامل للظواهر المعرفية المعقدة. كما أن لفظ التداخل يفتح فرصاً للتواصل بين العلوم دون تكامل بينها، جزئياً أو كلياً، إلا أن "التداخل" لا يلتبس معناه بـ"التكامل" فقط، بل هناك مصطلحات كثيرة تشتبه في معانيها مع التداخل من وجوه كثيرة، كما تمتلك حمولة اصطلاحية مرتفعة.

2 – الأسرة المفاهيمية للتداخل

واجهتنا مجموعة من المصطلحات التي يلتبس معناها جزئياً أو كلياً مع معنى "التداخل"، وقد وجدنا فعلاً من يستعملها على جهة الترادف والدلالة المتماثلة؛ سواء في الكتابات الأجنبية أو الكتابات العربية. وإذا كنا قد رجحنا مصطلح "التداخل" للدلالة على المصطلح الأصلي (L'interdisciplinarité)، فإن مصطلحات: (Multidisciplinarité) "تشابك التخصصات"، و(Pluridisciplinarité) "تعدد التخصصات"، و(Transdisciplinarité) "العبر منهجية"، في حاجة إلى فرز دلالي حتى نخلص المصطلح المصطفى "التداخل"، من كل المشوّشات والمتشابهات.

فمصطلح Multidisciplinarité هو مفهوم تحليلي يقوم بعملية ضبط معارف كثيرة ومتنوعة، ثم الربط بينها، واستعمالها بشكل متوازٍ، من غير أن تكون هناك علاقات سابقة بينها،[13] فهو أقرب إلى جمع اختصاصات واستعمالها في وقت

(12) انعقد جمعها العام التأسيسي يوم 11ماي 1996م، وقد حضره عدد من الأساتذة والباحثين المنتمين إلى مجالات معرفية عديدة؛ من فيزياء وكيمياء وبيولوجيا ورياضيات وأدب ولسانيات ومنطق وفلسفة وتاريخ وجغرافيا وسوسيولوجيا ودراسات إسلامية.

(13) Voyer, "L'interdisciplinarité, un Défi à Relever", p. 39-44.

واحد منه إلى ضبط العلاقات البينية (Inter) بينها. وMultidisciplinarité بترجيحنا نوعٌ من تشابك التخصصات. وهناك من يرى أن استعمال المصطلحين بطريقة تبادلية، لا يشكل حرجاً علمياً إذا حدد نوع التعاون والتبادل بين الأشخاص المتخصصين، أو المعارف أو التخصصات المتعددة. لكن تعريف المصطلحين قد يختلف إذا ما أردنا التدقيق في العمليات المختلفة للتعاون؛ فعلى سبيل المثال، إحضار مجموعة من المتخصصين من تخصصات أو مهن مختلفة، ليقدم كل واحد مساهمته في مشروع بسيط، الذي لا يمكن أن يكتمل بمهنة واحدة أو تخصص واحد، ليس هو بالضرورة العملية نفسها التي يقوم بها جماعة من الباحثين المتخصصين من تخصصات مختلفة لإنتاج مفاهيم مبتكرة جديدة، وكشف مختلف مستويات التفسير؛ فالعملية الأولى هي ما أسميناه بـ"تشابك التخصصات" Multidisciplinarité؛ إذ يساهم كل شخص بخبرته في المشروع، والعملية الأخيرة هي ما أسميناه بـ"تداخل المعارف" Interdisciplinarité؛ وفيها تطرح أسئلة البحث والقضايا المعرفية والمنهجية بين المعارف والتخصصات[14].

وقد يستعمل المصطلحان: "تداخل المعارف" (Interdisciplinarité) و"تشابك التخصصات" (Multidisciplinarité) بمعنى واحد؛ وغالباً ما يكون المقصود في هذه الحالة هو الإشارة إلى باحثين من تخصصات مختلفة، أو مجالات متباعدة في أصلها، يتعاونون على هدف واحد، سواء كان البحث تطبيقياً أو نظرياً. فعلى مستوى البحث النظري يقصد بالمصطلحين الطريقة التي يتعاون بها مجموعة من الأكاديميين من تخصصات مختلفة: علماء نفس وأنثروبولوجيين واقتصاديين وإعلاميين، لتطوير معرفة واسعة لوضعية ما أو ظاهرة ما. بينما على المستوى التطبيقي يستعمل المصطلحان لوصف عملية جمع فريق من الأخصائيين، من مجالات مختلفة مثل: تكنولوجيا التعليم، وعلماء الحاسوب وأخصائيي الأعضاء البشرية، لتطوير منتوج معين، من خلال تطبيق برامج معلوماتية مثلاً.[15] وعلى هذا الأساس يكون الفرق الرئيس بين "تشابك المعارف" (Multidisciplinarité)

---

(14) *N'est-il pas Assez de Multidisciplinarité?*

(15) *N'est-il pas Assez de Multidisciplinarité?*

و"تداخل المعارف" (Interdisciplinarité) على مستوى آليات البحث ونتائجه؛ إذ تضطلع الأبحاث التداخلية بمهمة اشتقاق مفاهيم جديدة ومناهج وأنساق نظرية من أخرى منتسبة إلى تخصصات مختلفة، مثل علم الاقتصاد البيئي، فيتم دمج بعض الجوانب العلمية في بعض الأحداث البيئية مع نتائجها الاجتماعية، لإنجاز تقسيمات موضوعية لجوانب بيئية عدة. أمّا المقاربة عبر "تشابك التخصصات"، فتضطلع بمهمة تطوير الفهم الجديد والاستخدام الجيد لما قمنا به عبر البحث التداخلي، من خلال تكييف المفاهيم الموجودة، والمناهج والأنساق النظرية، والأفكار المستعارة من الآخرين. وهذا ما ينتمي عادة، سواء عبر البحث التداخلي، أو البحث عبر "تشابك التخصصات"، إلى إطار العلم المعرفي (science cognitive).

أمّا مصطلح (Pluridisciplinarité)، فهو التقاء حول موضوع واحد بين مجموعة من الباحثين، ومن تخصصات مختلفة، ولكن مع احتفاظ كل واحد منهم بمفاهيمه ومنهجه. ويمكن ترجمة المصطلح بـ"تعدد التخصصات"؛ فالمقاربة في هذه الحالة هي أيضاً متوازية من أجل هدف واحد وبتعاون خاص لتحقيق هدف ما.

وتشترك المقاربة المتعددة التخصصات مع المقاربة عبر "تشابك التخصصات"، في ضبط الاستعمال المتداخل لتخصصات متعددة من أجل مردودية أكبر في مجالات عدة.(16)

وأمّا مصطلح (Transdisciplinarité)، فهو وصف للمعرفة المتنقلة بين تخصصات متنوعة أو العابرة للحدود الفاصلة بين التخصصات.

ولما رجحنا مصطلح "التداخل" بوصفه آلية تحليلية وتفسيرية لعلاقات الترابط والتعارف والتواصل بين المعارف، كان لزاماً ذكر مجموعة من المصطلحات التي تنتمي إلى أسرته المفاهيمية، بل وتقوم بدوره في مستويات كثيرة، أو قل هي إحدى تجليات التداخل بحسب العلاقة بين المعارف، وبحسب طبيعة الظاهرة العلمية

(16) Voyer, "L'interdisciplinarité, un Défi à Relever", p. 39–44.

المدروسة، أو الإشكال المعرفي المطروح. فقد وجدنا من يتحدث عن التداخل بمصطلحات أخرى؛ كـ"التعالق" Mise en relation[17] أو "التفاعل" Interaction،[18] أو "التراكب" Chevauchement،[19] أو "الاندماج" Absorption.[20] ومصطلح الاندماج يتوزعه حقلان معرفيان؛ هما: الاقتصاد، والاجتماع. ففي الاقتصاد، يعني

(17) فيلار، ماساكو. "الكليات الاستعارية، دراسة تقابلية للاستعارة بين اليابانية والفرنسية مع ملحق عن مفهوم الاستعارة في اليابان"، تقديم أبو بكر العزاوي، **مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية**، ع2، شتاء 1987م/ ربيع 1988م، ص145.

(18) Dogan, Matteï, et Robert Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales: La Marginalité Créatrice*. éd. Paris: PUF, 1ère éd., Mai 1991, p. 128.

انظر معنى "التفاعل" في:

- إدريس، سهيل. **المنهل، قاموس فرنسي-عربي**، بيروت: دار الآداب، ط15، 1995م، ص667.
- Nouveau Petit, Robert. "Interaction", p. 1193.

(19) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 115.

انظر أيضاً:

- إدريس. **المنهل، قاموس فرنسي- عربي**، مرجع سابق، ص362.

(20) الحبابي، محمد عزيز. **المعين في المصطلحات الفلسفية والعلوم الإنسانية**، الدار البيضاء: دار الكتاب، ط1، ج1، ص59-60. انظر أيضاً في معاني "الاندماج":

- إدريس. **المنهل، قاموس فرنسي- عربي**، مرجع سابق، ص24.

وقد نتصور أن كل المعاني التي توحي بها هذه المصطلحات تقع في المجال العلمي، من خلال التداخل بين المعارف؛ فالاندماج مثلاً رأينا معانيه في الاقتصاد والاجتماع؛ فقد يندمج علم في علم أو أكثر مشكلين حقلاً علمياً متداخلاً آخر. وقد يندمج علم في مجموعة علوم. كما أن للاندماج معاني أخرى، مثل ما نجده في السيكولوجيا المجتمعية؛ إذ يستعمل إلى جانب مصطلحي "التكيف" و"التمثل". وهما العمليات التي يقوم بها الفرد لتكييف سلوكه في بيئة ما، باقتباس المواقف المناسبة وأكثرها شيوعا، والسير على ما يحدث من عادات. وللاندماج معنى في البيداغوجيا (التربية)؛ يعني التمثل والاستيعاب؛ أي القدرة على استيعاب المعلومة الملقنة، استيعاباً يجعلها مكتسبة ومتناغمة ومنظمة في الحياة العقلية. وللاندماج بعض المعاني القسرية؛ كما نجد في التاريخ والحضارة؛ إذ نتحدث عن سياسة إدماج؛ وهو اتجاه سياسي اتبعته الدول الاستعمارية في مستعمراتها؛ أي تطبيق سياسة "الأرجل السوداء" (Les pieds noirs) بمحو مقومات الشخصية القومية لدى الأهالي، بالقضاء على الثقافة المحلية، وعلى اللغة، وتزييف التاريخ، ومحو آثار الحضارة. انظر:

- الحبابي. **المعين في المصطلحات الفلسفية والعلوم الإنسانية**، مرجع سابق، ص241-242.

اندماج شركتين أو أكثر لمصلحة إحداهما. وفي الاجتماع هو اندماج الأفراد في الجماعة. ويقترب أيضاً من التداخل "الانضمام"، وهو من فعل "انضم" Adhérer ويدل في أحد معانيه على الانخراط في هيئة أو جماعة أو مذهب بعد التصديق على أفكاره أو الموافقة عليها.(21) فهو إذن متداخل في معانيه مع أفعاله من أسرته المعنوية مثل: التصق والتحم والتحق والتزم وتنافذ،(22) وتناظم.(23) ويبقى بنظرنا مصطلح "التداخل"، الأكثر دلالة، والأكثر كثافة من الناحية المصطلحية للتعبير عن هذا التوجه العلمي الجديد الذي نتحدث عنه اليوم في هذا البحث، بل إن المصطلحات التي ذكرناها سالفاً تعدّ رافداً غنياً لمصطلح "التداخل"، وتجلياً جزئياً من تجلياته. أمّا مصطلح "التداخل"، فهو محور العملية ونواتها الصلبة.

ثانياً: تداخل المعارف ظاهرة علمية جديدة

1 - التوجه العلمي الجديد

لقد تطور العلم الغربي في اتجاه أحادي؛ فتحول إلى مؤسسة اعتقادية مستقلة عن العناصر المعرفية الأخرى؛ فنفى الدين والثقافة، بل أصبح هو ذاته ديناً وثقافة، بل ومنظومة مرجعية صارمة ومحددة. وسينتج عن هذا الدين الجديد معرفة ترسخ فهم الإنسان والطبيعة على أساس مادي محض. وبالوصول إلى عدمية "نيتشه"، ستغيب طبيعة الإنسان أو ما يسميه إدغار موران Edgar Morin

(21) المرجع السابق، ص98. انظر معاني فعل "انضم" في:
- إدريس. **المنهل**، مرجع سابق، ص37.
- Nouveau Petit, Robert. "Interaction", p. 24.

(22) عن "التنافذ" (Interpénetration)، انظر:
- إدريس. **المنهل؛ قاموس فرنسي- عربي**، مرجع سابق، ص670.

(23) المرجع السابق، ص668. ويعدّ سهيل إدريس المتناظم، هو المتعلق بعدة أنظمة أو بعدة فروع من العلم مشتركة في العمل.

"الأنموذج المفقود" Le paradigme perdu،[24] أو "الكوكب التائه" Astre errant،[25] وكلنا فيه غرقى[26]. فالعلم أصبح أعمى ولا يرى طبيعة مصيره ولا مساره ولم يعد يفكر حسب هيدغر،[27] مما سيجعل " نيتشه " في الأخير، يتهم الحضارة الغربية بعدم التفكير، بل الخوف من التفكير!

ولتجاوز هذا الوضع المحرج الذي وصل إليه العلم الغربي، بدأ توجه جديد يشق طريقه مخلخلاً البنية الفلسفية المادية لنظرية العلم الغربي، ذات النزوع الوضعي المتطرف؛ فبدأ التشكيك في قيمة العلم المادي وإمكانية حفاظه على مستقبل الإنسان، وضمان راحته وأمنه؛ وأتت الأفكار الجديدة مع "هايزنبرغ" عام 1925م، وتطورت مع "باولي" و"شرودينغر" و"آينشتاين" و"بور". وتعمقت هذه الأفكار اليوم مع "كابرا" و"فايرابند" و"توم"، بالإضافة إلى المؤتمرات والملتقيات التي تجمع نخباً من كل التخصصات، ومن كل الثقافات؛ لإعادة طرح معادلة العلم والإيمان، ووحدة المعرفة الدينية والعلمية، وعلاقة الثقافة بالعلم، وتكامل المعارف وتداخلها.

والاهتمام بالموضوع لم يعد مقتصراً على المجال الحضاري الغربي؛ بل أصبح يشارك في التفكير فيه والحوار حوله مراكز بحث تنتمي إلى مجالات حضارية وثقافية أخرى؛ أمريكية ولاتينية وآسيوية وإفريقية، مما جعل من الموضوع عنواناً بارزاً لتداخل المعارف، وتدافع الثقافات، ونقطة محورية لالتقاء الحضارات. ولكن هذا النقاش العابر للثقافات Transculturelle يجعلنا لا نغفل أن أغلب الدراسات النظرية والمنهجية لظاهرة تداخل المعارف قد أنجزها باحثون غربيون. ولم نظفر في المجال العلمي العربي إلا بالنزر القليل، مما سنشير إليه في

(24) Morin, Edgar. *Le Paradigme Perdu: La Nature Humaine*, Paris: Seuil, 1973.

(25) Morin, Edgar. "La Terre Astre Emant." *Le Monde*, 14/02/1990.

(26) Latouche, Serge. *La Planète Des Naufrages*, Paris: La Découverte, 1991.

(27) Heidegger, Martin. *Qu'appelle-t-on Penser*. Éd, Paris: PUF, 1983.

حينه. وبالرغم من أن البحث التداخلي في الغرب نفسه لم يكتس طابع النظرية المتسقة والشمولية، لكنه يبقى أبرز إطار للأنظمة المفاهيمية، وأهم برنامج بحث يستقطب الباحثين والمفكرين، وعلى أساسه تقوم أغلب المبادرات العلمية المثمرة اليوم،[28] التي سمحت لمتخصصين كثر بمغادرة حياة التخصص الراكدة إلى مياه حقل تداخلي جديد جارية ومتغيرة. وأصبح البحث العلمي الجماعي والتداخلي هو السبيل الأساس لتحقيق الإبداع، من خلال مجموعات وفرق وحلقات بشكل تعاوني وتنسيقي محكم ونافع. لكن هذه الأشكال البحثية الجديدة ما زالت ذات أثر محدود،[29] كما أنها تلاقي بعض الصعوبات الموضوعية في بعض المجالات الحساسة كالتعليم مثلاً،[30] ولا سيّما في الغرب. أمّا في العالم العربي فما زالت التوعية بهذا التوجه العلمي الجديد مطلباً أولياً وأساسياً.

2 - أبرز المجهودات النظرية والمنهجية في مجال تداخل المعارف

يعدّ إدغار موران أبرز باحث في مجال تداخل المعارف. وكان كتابه "الربط بين المعارف."[31] أهم مرجع في المجال؛ إذ كان خلاصة مجموعة من الدراسات والمؤتمرات لدراسة التداخل المعرفي وتحقيق التواصل بين العلوم الحقة أو الموضوعية والعلوم الإنسانية، وترسيخ وعي تداخلي بالظاهرة العلمية والمعرفية. كما نشر دراسات عن "التداخل المعرفي" تحدّث فيها عن تقسيم المعرفة إلى تخصصات، وأشار إلى ما ظهر منذ خمسين سنة في حقل المعرفة والعلوم؛ وهو أن العلوم أصبحت تتجاوز حدودها التخصصية من خلال تنقل المبادئ والمفاهيم، ويرجع هذا إلى آثار "باسكال" عن "المعرفة المتحركة" Connaissance

(28) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 279.

(29) bid.، p. 157.

(30) Apostel, Leo et all. "L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement Dans les Universités". Paris: Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 1972. p. 2.

(31) Morin, Edgar. *Relies les Lonnaissances: Le défi du XX^{ème} Siècle*. Paris: Seuil, p. 471.

كما ألّف الباحث جون بول ريزوبرغ (Jean Paul Resweber) en mouvement.[32]
كتاباً مهماً عنوانه "رهان التخصصات العابرة: نحو تكامل المعارف" Le pari de la transdisciplinarité: vers l'intégration des savoirs،[33] عدّ فيه البحث التداخلي إطاراً جديداً لإدماج المعارف والأفكار، وعلاجاً لكثير من الإفرازات السلبية للأحادية العلمية التي سيطرت على نظرية المعرفة مدة طويلة. وقد عالج في كتابه مفهوم تداخل المعارف من وجهة بيداغوجية (تربوية) (الفصل الأول والثاني)، ومن جهة إبستمولوجية (معرفية) (الفصل الثالث والرابع)، وخصص الفصل الخامس لمفهوم تطبيقي أسماه "التداخل الوظيفي للمعارف"، وخلص في الخاتمة إلى الأهمية القصوى لتلاقي العلوم وتداخلها.

وألف الباحثان روبار باهر (Robert Pahere) ومتاي دوجان (Mottei Dogan) كتاب "التجديد في العلوم الاجتماعية الهامشية المبدعة" L'innovation dans les sciences sociales، la marginalité créatrice.[34] وبالرغم من تحفظهما النسبي على مفهوم التداخل المعرفي في غياب تحاليل دقيقة لمساره،[35] إلا أن الكتاب في عمومه أكد على أن الخَلْق والابتكار والتجديد والإبداع في فكر العلوم الاجتماعية الحديثة ونظرياتها، اقترن اقتراناً شديداً بعلماء العلوم الاجتماعية الذين تجاوزوا حدود تخصصاتهم الأصلية، واحتكوا بتخصصات أخرى هامشية؛ أي ما أطلق عليه المؤلفان تخصصات ما وراء الحدود.

ويلخص المؤلفان في المقدمة أطروحة كتابهما بالقول: "وكما يوحي بذلك عنوان هذا الكتاب: فالفكرة الرئيسية، التي سوف نقوم بشرحها، تقول بأن التجديد

---

(32) Morin, Edgar. "Sur L'interdisciplinarité." *Bulletin Interactif du Centre Interaction de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, N° 2*, Juin 1994.

(33) Resweber, Jean Paul. *Le Pari de La Transdisciplinarité : Vers L'intégration des Savoirs*. Paris: Harmattan, 2000.

(34) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*.

(35) Ibid., p. 16.

والإبداع في العلوم الاجتماعية، يظهر غالباً ويؤدي إلى نتائج أكثر أهمية إذا كان نتيجة لتجزئة متواصلة للعلوم الاجتماعية إلى تخصصات فرعية ضيقة، وإلى عملية تأليف جديدة أفقية لتلك التخصصات، وذلك داخل ما نسميه بالحقول أو الميادين المتلاقحة "Les domaines Hybrides".[36] إن مقولة هذا الكتاب تتلخص في أن ظاهرة التجديد والإبداع في العلوم الاجتماعية، تأتي أساساً من تلاقح العلوم وليس من انعزالها عن بعضها بعضاً، والإفراط في الانحسار داخل التخصص الضيق؛ فالنظريات والمفاهيم والقوانين وأدوات البحث ومناهجه تكون بنظر مؤلفي الكتاب، في العلوم الاجتماعية، نتيجة للتفاعل والتداخل والتلاقح بين تخصصات هذه العلوم. بل إن التقدم العلمي الحاسم غالباً ما يكون حصيلة لدمج رؤيتي علمين أو أكثر مع بعضها بعضاً.[37]

وبفضل هذه الأبحاث المؤسسة، تكونت فرق تداخلية في مجالات معرفية عدة؛ كالتربية والتكوين، وظهرت دراسات تبحث في شروط تسهيل الإنتاج المعرفي المشترك بين تخصصات عدة. واقترح الباحث بلانشارد لفيل كلودين Blanchard-La Ville Claudine مفهوم "تشارك المعارف" Co-disciplinarité بدلاً من "تداخل المعارف" Interdisciplinarité.[38]

وفي عدد خاص للمجلة التربوية الفرنسية،[39] حاول عدد من الباحثين المهتمين بظاهرة تداخل المعارف ضبط العلاقات الموجودة بين تداخل المعارف والتخصصات، وبين المعلوميات ومجال التربية والتكوين. وخلصوا في أبحاث

---

(36) Ibid., p. 11.

(37) Ibid., p. 35.

(38) Blanchard-La ville, Claudine. "De la Co-disciplinarité en Science de L'éducation." *Revue Française de Pédagogie*, N° 132, Juillet-Septembre 2000, p. 55-66.

(39) Lenoir, Y., et L. Sauvé. "De l'interdisciplinarité Scolaire à L'interdisciplinarité Dans La Formation à L'enseignement: Un état de La Question." *Revue Française de Pédagogie*, Juillet-Septembre 1998, N° 124, p. 121-153. Et Octobre-Décembre 1998, N° 125, p. 109-146.

كثيرة إلى إيجابيات تداخل المعارف على مستوى البحوث العلمية، وكذا البرامج المدرسية وعلاقاتها بالمفاهيم المشتركة والمتحولة.

وانعقدت مؤتمرات عدة،[40] تعالج قضايا التداخل المعرفي والعلاقة بين العلوم وقضايا المعرفة والثقافة ومصير الإنسان؛ ومن أشهر هذه المؤتمرات، مؤتمر قرطبة بإسبانيا (1979م) عن العلم والوعي (science et conscience)، ومؤتمر تسوكوب باليابان (1984م) عن العلم والتركيب (science et synthèse)، ومؤتمر البندقية بإيطاليا (1986م) عن العلم في مواجهة حدود المعرفة (La science face aux confins de la connaissance)، ومؤتمر فاس بالمغرب (1989م) عن العقل والعلم (L'esprit et conscience).

وبدأت تبرز إلى الساحة العالمية مجلات عالمية ذات منحى تداخلي، تنافس المجلات المتخصصة المشهورة؛ ومن المجلات التداخلية التي ذاع صيتها "المجلة القانونية الاقتصادية"، ومجلة "القانون والسياسة القضائية."[41] وثمة تطور لمجلات التداخل عبر النشر الرقمي، مما يسمح بالتواصل أكثر بين الباحثين والمجموعات العلمية.[42]

ثالثاً: أسباب بروز ظاهرة تداخل المعارف

1 - الأسباب الظاهرة

أ - التداخل مطلب إنساني وواقعي

ينطلق هذا الرأي من أن الإنسان متداخل في ذاته؛ ففي داخل الشخص تمتد الشخصيات وتسترسل ما دام كل شخص يحمل في صميمه كل الشخصيات

---

(40) المرابط، مصطفى. "العلم والثقافة"، **مجلة المنعطف**، المغرب، ع11، 1416هـ/1995م، ص13.

(41) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 208.

(42) Ibid., p. 211.

الممكنة، ويحتفظ بمجموع الشخصيات الماضية.[43] وبعبارة أخرى تجتمع في داخله ثقافات وعلوم ومفاهيم متعددة، ففي داخل الإنسان إذن يجتمع العلم والثقافة. وما يطرحه هذا الاجتماع من إشكالات متعددة، يحتاج إلى تعدد المعارف والتخصصات وتداخلها؛ لأننا، بحسب هذا الرأي، نعيش في عالم كل شيء فيه مترابط، عالم تتداخل فيه الظواهر البيولوجية والنفسية والاجتماعية والبيئية والثقافية[44]. كما لا يمكن فهم الذات الإنسانية المتداخلة وعلاقاتها المتعددة المستويات مع العالم والطبيعة إلا من خلال زوايا متعددة، والاستعانة بتخصصات كثيرة، ووجهات نظر مختلفة؛ فالنظرة الواقعية الجديدة، بحسب كابرا، تتأسس على حقيقة التداخل بين المكونات الفيزيائية والبيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية.[45]من هنا فالأمر يحتاج إلى إلغاء الحواجز المصطنعة بين مختلف المعارف، وإتاحة الفرصة لها للحوار على أساس أن كل تفحص أو معرفة، يبقى نسبياً ويدرك عمق حاجته للمعارف والتخصصات الأخرى. فالتداخل إذن يبحث عن صيغة للتواصل بين مختلف الأبعاد المكونة للإنسان؛ الفيزيائية والبيولوجية والروحية والثقافية والاجتماعية والتاريخية،[46] للإجابة عن مشكلات الواقع، وتحسين ظروف حياة الإنسان فيه، هذا الإنسان الذي هو في المحصلة الأخيرة وعي جماعي وعبقرية أمة، وليس عنصراً منعزلاً عما يجاوره في هذا الكون، وهذا ما جسده مفهوم الرؤية عند لوكاش أو غولدمان، بالرغم مما يمكن أن يسجل من تحفظات نظرية أو منهجية على استخدام هذا المفهوم في بيئة تداولية مخالفة.

ولما كان البحث التداخلي نشيطاً داخل الحقول التعليمية والتربوية، برزت بعض التفسيرات التي تجعل سبب ظهوره استجابة لمتطلبات تربوية وفكرية

---

(43) الحبابي. **من الشخصانية إلى الغدية**، مرجع سابق، ص25.

(44) Capra, Fritjof. "Le temps du Changement." *Science Société : Nouvelle culture*, Paris: Ed du Rocher, 1983, p. 12.

(45) Ibid, p. 247.

(46) Morin, Edgar. *Science avec Conscience*, Paris: Seuil, 1990, p. 30.

فحسب. فالتداخل إذن ضرورة أخلاقية وتربوية لاستمرار المعرفة وتحقيق فعاليتها في مجال التعليم والتوجيه .[47] أو ضرورة فكرية نتيجة التطور الديمغرافي التاريخي.[48] وتذهب هذه النظرة الظاهرية لتفسير ظاهرة التداخل إلى حد القول: إنها ليست سراً مفاهيمياً، ولكنها ضرورة تربوية وثقافية مشروعة،[49] يحتاج إليها الإنسان في حياته العامة، أو ضرورة لتربية فكرية وعلمية جديدة، يكون العقل الإنساني فيها متضمناً لكل المعرفة بشكل متكامل ومتداخل ومنظم ومرتب.[50]

ومما ساهم في ترسيخ هذا التفسير الظاهري للتداخل بعض المؤسسات الجامعية، ومعاهد الأبحاث والدراسات، فأصبحت تظهر فيها الترابطات التداخلية بين التخصصات؛ كما أصبحت مترسخة في الأقسام، وبها تنال الدرجات والترقيات. وانعكس هذا الأمر على الجمعيات المهنية، والصحف العلمية. إلا أن بعض الآراء الأخرى كانت أكثر بساطة في تفسير الظاهرة، لما ربطتها بعملية الحوار بين العلوم بوصفه مطلباً واقعياً وإنسانياً في الحياة؛ لأن الحوار بين العلوم هو الذي يحقق الاستفادة من المعرفة ويحدد وظيفتها.[51] كما عدّت بعض الآراء عملية التداخل ضرورة علمية محضة؛ ذلك أن بعض العلوم، ونتيجة تطورها الذاتي، تؤسس لأشكالها التداخلية في رحلتها التاريخية؛ فبعد العلوم الطبيعية والهندسة، أسست العلوم الاجتماعية والإنسانية أشكالاً تداخلية خاصة بها؛ فدراسة النساء، ودراسة الثقافة الشعبية، ودراسات اجتماعية أخرى، لا تجد صعوبة في ملاحظة آثار التخصصات المختلفة عليها؛ بوصفها مناهج مدارس الأنسنة، والتأويلية، والظاهراتية، والبنيوية، وما بعد البنيوية.[52]

(47) Resweber, Jean Paul. *La Méthode Interdisciplinaire*, Paris: PUF, 1981, p. 24.

(48) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 196.

(49) Heidegger, Martin. "L'interdisciplinarité en perspective" *US Magasine*, p. 21.

(50) Resweber, *La Méthode Interdisciplinaire*, p. 34–35

(51) Ibid, p. 12.

(52) "Questioning Interdisciplinarity".

ب - دعوى توحيد العلم

كتب بنجامين كونستن (Benjamin Constant) سنة 1813م يقول: "إن الحديث الذي يتردد على الألسنة اليوم هو حديث التأحيد (Uniformité) نفس الرموز ونفس القوانين والنظم، وقد يتدرج بنا الأمر إلى تأحيد اللغة نفسها، ونسعى إلى تحقيق الكمال في كل تنظيم اجتماعي، نأسف لعدم قدرتنا على نسف كل المدن، لإعادة بنائها وفق تصميم واحد، وتسوية كل الجبال حتى تصبح الأرض كلها مهاداً. وأستغرب كوننا لم نأمر بعد بحمل الناس على نفس اللباس حتى لا يصطدم وينزعج (السيد) برؤية مناظر مشينة.[53]

كان من نتائج هذه العقلية الأحادية المتعطشة أن برز مفهوم العالمية في المعرفة أو وحدة المعرفة الإنسانية، وأصبحت من السمات المهمة للعلم الحديث،[54] كما أصبحت الدعوى إلى النسقية العلمية؛ أي إحكام البحث العلمي وجعله مرتكزاً في شتى ممارساته على أصولية منهجية صارمة، ترتد في صورة خصائص منطقية دقيقة؛ تحدد لظاهرة العلم تخوماً واضحة، مما يكفل تآزر الجهود العلمية، فيجعلها تمثل متصلاً صاعداً يواصل تقدمه باستمرار ويلقي في جوانحنا الثقة، بأن غده أفضل من يومه، تماماً كما أن يومه أفضل من أمسه، فتمثل كل ممارسة من ممارسات العلم الطبيعي إضافة لرصيده، أو بالأحرى للإنسانية.[55]

والجدير بالذكر أن تشكل نسق العلم على هذا النحو أدى إلى فكرة سادت آنذاك عن العلم الواحد الموحد؛ بمعنى رد كل العلوم إلى الفيزياء ومعالجة سائر الظواهر، وحتى الظواهر النفسية في حدود مصطلحات الفيزياء ولغتها. وفي إطار

---

(53) لاتوش، سرج. "تنميط العالم؛ محاولة في فهم آليات التغريب ومحدودياته"، ترجمه وعلق عليه ووضع هوامشه: مصطفى المرابط، ومحمد أمزيان، المغرب: **مجلة المنعطف**، ع11، 1416هـ/1995م، ص45.

(54) الخولي، يمنى طريف. **فلسفة العلم في القرن العشرين**، الكويت: المجلس الأعلى للشؤون والثقافة، سلسلة عالم المعرفة،ع264، ص41.

(55) المرجع السابق، ص50.

من العلم الموحد الذي كان مشروعاً لم يحرز أي نجاح، على الرغم من أنه، مثل سائر تصورات العلم الكلاسيكي، يحدوه النجاح الذي أحرزته الفيزياء، وعلى وجه التحديد فيزياء نيوتن، المثل الأعلى المطروح، التي حددت إطار نسق العلم الحديث ليكون بحق أنجع المشاريع التي أنجزها الإنسان.[56] وعلى هذا الأساس أصبحت العلاقات اللزومية، من خلال الرياضيات والمنطق والفيزياء، معياراً لكل العلوم. وشنت حملة شعواء على كتب الميتافيزيقا، ودعا هيوم إلى إلقائها في النار،[57] تجسيداً للروح العلمية المقتصرة على التجريب، والرافضة لأية أبعاد أخرى لا يضبطها نسق العلم الصارم. وذهب هذا الطموح العلمي الجامح إلى حد إلغاء العلاقات بين الإنسان والحيوان وربما الجماد؛ أي أصبحت الظاهرة الإنسانية، بحسب هذه الدعوى، تشكل متصلاً واحداً مع الظاهرة الطبيعية، يسري عليها القانون العلمي الواحد نفسه. فالظاهرة الإنسانية إذن ليست فريدة ولا هي مستعصية على التفسير. قد تختلف في درجة تركيبها عن الظواهر الطبيعية ولكنها في نهاية الأمر، وفي التحليل الأخير، يمكن ردّها إلى القوانين نفسها؛ أي القوانين المادية التي تحكم الظواهر الطبيعية، التي تتجاوز كل الغائيات والأغراض الدينية أو الإنسانية؛ أي غير العلمية.[58] وأخضعت كل الظواهر الاجتماعية لممارسات مناهج البحث في العلوم التجريبية نفسها، بدعوى وحدة العلوم.

وبالرغم من أن هذا التصور التوحيدي للعلم قد خلق جواً للتداخل المعرفي بين التخصصات، إلى درجة أصبح لدينا في المجال المعرفي الواحد مهندس

---

(56) المرجع السابق، ص104-105. بل ذهب تطرف هذه الرؤية إلى حد رؤية العالم نسقاً طبيعياً مادياً متماسكاً، يتسم بالسببية الصلبة الصارمة؛ بمعنى أن كل شيء له سبب مادي بالضرورة، كما لم يعد هناك فارق جوهري بين الإنسان والطبيعة. انظر:

- المسيري، عبد الوهاب. **العالم من منظور غربي**، كتاب الهلال، سلسلة شهرية تصدر عن دار الهلال، مصر، ع602، فبراير 2001م، ص123-124.

(57) المسيري. **العالم من منظور غربي**، مرجع سابق، ص124.

(58) المسيري، عبد الوهاب. **فقه التحيز**، ضمن: **إشكالية التحيز**، تقديم وتحرير: عبد الوهاب المسيري، مصر: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي ونقابة المهندسين، ط1، 1415هـ/1995م، ص35.

نووي هندي، وتقني روسي خبير في الصواريخ، ومتخصص ياباني في صناعة الحاسوب، ومستشار أمريكي في الهندسة الحيوية، يفكرون كلهم وفق المعايير نفسها، ويستوحون أفكارهم من القيم نفسها، ويجدون أنفسهم متضامنين بشكل تلقائي، يعيشون في رغد العيش داخل عالم علمي موحد،(59) إلا أن دعوى توحيد العلم بقيت طموحاً بعيد المنال، كما أنها لا ترقى إلى الدليل الحق لتفسير مسارات البحث التداخلي، واكتشاف منطقه وتبرير خلفياته، والاستدلال اللازم لغاياته. فهذه الدعوى لم تكن إلا شكلية في مقاربة الظاهرة التداخلية، لتبرير الإكراه العلمي الغربي والرغبة في تأميم البحث، والتحكم في العقول، ثم إنها لم تنجح في فضائها الغربي، إلا في حدود ضيقة، وتعرضت لانتقادات لاذعة؛ فقد رفض (فايرابند) دعوى إخضاع العلم لشروط نسقية صارمة وتجاهل السياقات الثقافية والرغبات الشخصية التي كانت تعدّ غير علمية.(60) بل ذهب الأمر بـ(هيدغر) إلى حد اتهام العِلم بالعجز، وعدم القدرة على التفكير وافتقاد آليات تعرف نفسه، والتفكير في نفسه بنفسه.(61)

3 – الأسباب الخفية

أ – العلم الغربي والتحيز الاعتقادي

نستثمر في هذه الفقرة مفهوم "التحيز" بوصفه آلية تفسيرية للأسباب الخفية الأولى وراء تشجيع تداخل المعارف، والرغبة في توظيف هذه الظاهرة، بوصفها معطى علمياً نسقياً صارماً لا يقبل التعدد أو التحول، لإخضاع كل الظواهر لسلطته وجبروته في كل السياقات التداولية المختلفة عبر العالم. فالتحيز ينطلق من أن كل واقعة أو حركة لها بُعد ثقافي، وتعبّر عن نموذج معرفي، وعن رؤية معرفية؛ والنموذج هو صورة عقلية مجردة ونمط تصوري وتمثيل رمزي للحقيقة.

(59) لاتوش. **تنميط العلم: محاولة في فهم آليات التغريب ومحدودياته**، مرجع سابق، ص45.

(60) فايرابند. "وداعا أيها العقل"، ص104–105.

(61) Heidegger, *Qu'appelle-t-on Penser*, p. 23.

هو نتيجة عملية تجريد؛ أي تفكيك وتركيب؛ إذ يقوم بجمع بعض السمات من الواقع بطريقة اصطفائية؛ فيستبعد بعضها ويبقي على بعضها الآخر، ثم يقوم بترتيبها حسب أهميتها، ويركبها، بل وأحياناً يضخمها بطريقة تجعل العلاقات بينها تشاكل ما تتصوره العلاقات الجوهرية الحقيقية. وتتفاوت درجات الاختزالية والتركيب في النماذج كما تتفاوت درجات العمق.[62]

من هنا نتبين أن تبني العقل الغربي لظاهرة التداخل المعرفي، ليس مبنياً على رغبته في تأسيس نسق علمي صارم تخضع له كل العلوم فقط، ولكن بغاية ضخ تحيزاته في قوالب علمية منيعة، وإكراه الناس جميعاً على تلقيها تحت غطاء النسقية العلمية. وكشفنا لهذه الأسباب الخفية لبروز ظاهرة التداخل المعرفي لا يلغي ما ادعيناه منذ البداية من فعالية البحث التداخلي، وانسجامه مع التوجهات العلمية الجديدة، بل ومع حقيقة العلم أو المعرفة، ولكن رغبنا في الوقوف على الأسباب الحقيقية للظاهرة، لتشجيع البحث التداخلي في مجالنا التداولي على إبداع نظرية تداخل مأصولة غير منقولة وفق فلسفة علمية مبدعة ومتناغمة مع مكونات هذا المجال التداولي. ثم إن إبرازنا لخلفيات نظرية التداخل المعرفي الغربي، باستثمار مفهوم التحيز، لا يعني بالضرورة إنكار التحيز للمعارف الخاصة، ولكن بغرض الدراسة والتدقيق وفق الشروط العلمية العامة، وإلا فلا يوجد مذهب عقدي خالٍ من معارف، وكما لا يوجد بناء علمي متحرر تماماً من المعتقدات، غير أن حضور المعارف في المذاهب العقدية يكون دائماً

---

(62) المسيري. **فقه التحيز**، مرجع سابق، ص17. ولا بدّ من التنبيه على أن درجة التحيز تختلف من ميدان إلى آخر ومن علم إلى آخر. ويعتمد ذلك على مدى ارتباط الميدان أو العلم بالهوية الثقافية والحضارية للجماعة. ولهذا نجد أن التحيز يكون أقوى ما يكون عادة في ميادين العقائد الدينية والتقاليد والعلاقات الإنسانية، وما يعبّر عنها من فنون وآداب وفكر وثقافة. أمّا الميادين التي تكون درجة تعرضها للتحيز متوسطة القوة، فنجدها في التكنولوجيا والتنمية الصناعية. أمّا أقل الميادين تعرضاً للتحيز، فهي العلوم البحتة؛ مثل: الفيزياء، والكيمياء، والرياضيات، والتاريخ الطبيعي، ومع هذا فهي تحوي قدراً من التحيز. انظر:
- الميسري، **فقه التحيز**، مرجع سابق، ص20.

تلميحياً ومبهماً، مثل إبهام المعارف العامية، لأنه لا يتخذ صيغاً دقيقة في شكل قوانين علمية. وبالمقابل يكون حضور المعتقد والثقافة في البناء العلمي خجولاً وباهتاً، لأن قوة الاستدلال في العلم وصرامة بنائه تفرض على المعتقد تكيفاً وإضماراً.[63] كما يذهب طموحنا إلى الرغبة في الوصول إلى إثبات أن التحيزات الغربية الكامنة في المناهج والأدوات والمفاهيم ليست قيماً عالمية كما يدعي أصحابها أو مقلدوهم، وإنما هي ذات خصوصية غربية محدودة.

ليس صعباً -مثلاً- ملاحظة ارتباط العلم في الحضارات الشرقية القديمة بالاحتياجات العملية، ونماذجها المعرفية؛ ذلك أنه لم ينفصل قط عن إطاره المعرفي وبنيته الإدراكية. والحق أن هذا الانفصال يكاد يكون مستحيلاً، لأن العلم أولاً نشاط معرفي؛ فعلى سبيل المثال، ارتبطت معارف الشرقيين الأولية لمواقع الكواكب وحركتها بمعايير ضبط الحياة اليومية، وبالقدر نفسه لم تنفصل عن التأمل النظري في عناية القوى العلوية، لأن الوجدان الشرقي وثيق الصلة بالألوهية. وقد أوضح راشكوفسكي في كتابه "نظرية العلم والشرق"، أن كوزمولوجيا العهد القديم ترجع إلى أساطير ما بين النهرين، ويمكن عن طريق هذا تتبع الصلة بين الميثولوجيا؛ أي الأساطير، التي مثلت إطارهم المعرفي، وعناصر العلم في هذه الحضارات، ليظل العلم في كل حال خير شاهد على حركية العقل البشري وتواصل العلم والثقافة عبر الحضارات.[64]

وإذا كانت ملاحظة هذه الأبعاد المعرفية والثقافية في العلم الشرقي أمراً ميسوراً لغلبة الطابع الروحي الشرقي وبروزه، فإن الأمر يبدو صعباً بالنسبة إلى العلم الغربي؛ لصرامة النسق العلمي الغربي، لطغيان مفاهيم معينة في مجال الاستخدام العلمي، مما يستبعد أي تحيز أو انتماء معرفي ما؛ كالدقة والموضوعية والتجربة والنسقية والصرامة... وغيرها من المفاهيم المضللة عن حقيقة تناول العقل الغربي لظواهر علمية كثيرة، وهو مسكون بمعارفه ومتحيز لثقافته.

---

(63) البعزاتي، بناصر. **مفاصل التفاعل بين المعارف**، المغرب: دار توبقال، ص72.

(64) الخولي، **فلسفة العلم في القرن العشرين**، مرجع سابق، ص37.

وقد ساهمت مدارس نقدية غربية في كشف هذه التحيزات، ونقد ما يسمى بـ"الموضوعية العلمية" و"حياد العقل" في البحث والدراسة؛ فقد أثبت هابرماس أن المذاهب الفلسفية الخمسة المشهورة،[65] كانت تسكن النظرة العلمية الغربية.[66] وتلك المذاهب الفلسفية كانت تصدر عن تصورات لم تستطع الانفكاك عن النفوذ الديني الواسع، وخاصة التراث اليهودي- المسيحي، بل كان الدين يمثل لحظة أمل ونجاة في زمن الانسداد الفلسفي والانغلاق العلمي، الذي يقود إلى العبثية وفقدان السعادة.[67] وعند تشريح التركيبة الثقافية التي ميزت الفلسفة الألمانية مثلاً في القرن العشرين، ومعاينة عناصرها، يلحظ هابرماس -بيقين كبير، وحتى في الميادين التي يعدّها بعضهم مقصورة على الألمعية الألمانية- غلبة التراث اليهودي وتجذره في الأعماق التصورية لهذه الفلسفة.[68] وفي هذا السياق نفسه حكمت الروحية اليهودية علم الاجتماع الألماني منذ عصر لودفيك غومبلوفيتش Ludwind Gumplowicz؛[69] فقد دخل التصوف اليهودي إلى قلب الجامعة الغربية، واندسّ في شرايين العلوم الاجتماعية وتخلى عن الحقائق العقائدية الظاهرة، غير أن هذا التخلي لم يكن إلا مؤقتاً؛ إذ سرعان ما اقتحم هذا التصوف

---

(65) يقصد ظاهرية هوسرل (Husserl) وهيدغر Heidegger ذات النزوع الأنطولوجي، وفلسفة جاسبر (Jasper) وليت (Litt) وسبرانجر (Spranger) التي تعود إلى ديلتيه (Dilthey)، وهي ذات صبغة وجودية من ناحية، وهيغلية محدثة من ناحية أخرى، وفلسفة شيلر (Scheler) وبلسنير (Plessner)، وإلى حد ما كاسيرر (Casser)، وهي ذات منحى أنثروبولوجي، وفلسفة لوكاش وبلوخ (Bloch) وبنجامين (Benjamin) وكورش (Korsch) وهوركهايمر، وهي ذات منحى اجتماعي نقدي، وتدعو إلى العودة إلى ماركس وهيغل؛ وفلسفة فيتجنشتاين وكارناب (Carnap) وبوبر Popper، وهي ذات نزوع وضعي منطقي.

(66) هابرماس، يورغان. الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي، لبنان: المركز الثقافي العربي، 1995م، ص14.

(67) المرجع السابق، ص46.

(68) المرجع السابق، ص49-50.

(69) المرجع السابق، ص80.

العلوم الغربية من زوايا متعددة، ثم لحم أجزاءها في الداخل، حتى ليبدو عجيباً تلاقي وجودية روزنرويغ وماركسية بلوخ والتصورات الكبالية حول الخلاص وقضايا الألوهية.[70] فالفكر اليهودي إذن، قد حكَّم نظرية المعرفة والفلسفة الوجودية والدعوة الإنسانوية الماركسية.[71] وعليه تمتنت العلاقة بين الأخلاق والفيزياء على أرض المصطلحات الكانطية من خلال مجهودات كارل جويل Karl Joel ودافيد بومغارد David Boumgardt.[72] لقد كانت الإنتاجات العقلية الغربية مرتبطة أشد الارتباط بأنساقها الفلسفية ومرجعياتها الثقافية والدينية في نظرتها للظواهر العلمية المتعددة. وبذلك فأدلة العقل لم تكن حسابية أو تجريبية ولكنها جدلية "دياليكتيكية" منذ أرسطو.[73]

إن نظرية تداخل المعارف قد تقوت أكثر في النصف الأخير من القرن العشرين للإجابة بشكل أدق عن مشاكل عويصة تهدد مستقبل الإنسان والعالم، كالفقر والحروب والمجاعة، والانفجار السكاني، والاستهلاك المفرط، والتدهور البيئي...، مع تسجيل عجز أي تخصص وحده عن الإجابة عن هذه التحديات والمشكلات المتعددة، لكن نشوء هذه النظرية في المجال التداولي الغربي جعلها مسكونة بهواجس عقله وطموحاته ونزوعه إلى ضبط الإنسان والعالم بعلمه الخاص المستند إلى رؤاه العقدية والفلسفية، مما يقلل من أهمية هذه النظرية في مجالنا الخاص، ويؤكد ضرورة التفكير في نظرية تداخل تستجيب لطموحنا العلمي وتلامس أفقنا المعرفي والتداولي.

---

(70) المرجع السابق، ص6.

(71) المرجع السابق، ص7–8.

(72) المرجع السابق، ص81.

(73) *Rhétorique et Philosophie*, p. 139 et 134.

ب – فكرانية قصة العلم

نستثمر في هذه الفقرة مصطلح "الفكرانية" الذي أبدعه طه عبد الرحمن،[74] في سياقه الدال على "الأيديولوجيا". ونريد أن نثبت من خلال هذا المفهوم التفسيري عملية السطو التي تعرضت لها قصة العلم، وارتباطها الخفي بنظرية تداخل المعارف، ومعاودة الكرة للربط بين العلوم من أجل التحكم في الظواهر والإنسان والعالم.

فقد انتشرت تصورات نمطية لتطور الغرب ولقصة العالم، تحولت إلى مسلمات وعقائد تاريخية لا يرقى إليها الشك؛ فإذا سلمنا بأن الغرب قد تشكل بعد سلسلة من التحولات المتتالية، عرف فيها مداً وجزراً مع النهضة الكارولانجية والحروب الصليبية، ثم المد مع الحملة الاستعمارية الكبيرة الأولى التي قادها الغزاة Les conquistadors في القرن السادس عشر، ثم عرف مداً جديداً في القرن السابع عشر؛ إذ تطور إلى شكل من الاستعمار الفكري مع الاكتشافات العلمية الكبرى، ثم إنجازات القرن الثامن عشر، ثم مرحلة التخلص من الاستعمار، وأخيراً السيطرة بالعلم والتقنية، حتى انتهينا إلى هذه الظاهرة التي أفرزت لنا كوكباً تربطه شبكة من الاتصالات المكثفة تعمل دون انقطاع.[75]

إذا سلمنا بهذه المعطيات التاريخية المتسلسلة والنمطية، فليس يسيراً التسليم بتطور الغرب في علاقته بالعلم؛ فالنظرات (الفكرانية) تريد ترسيخ مقولة: إن العلم غربي، أو بالأحرى الإبداع هو خاصية عقلية للغرب، فهو المركز وغيره أطراف وهوامش. فالعلم بدأ مع الإغريق كما بدأت الفلسفة مع طاليس، وبدأت الرياضة مع فيثاغورس، والميتولوجيا مع هوميروس، والمسرح مع يوربيديس واسخيلوس، وبدأت الديموقراطية في أثينا، إلخ، فيبدو، إذن، أن الغرب هو الفاعل الوحيد

(74) عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، المغرب: المركز الثقافي العربي، ط2، د.ت، ص24–25.

(75) لاتوش. **تنميط العالم، محاولة في فهم آليات التغريب ومحدودياته**، مرجع سابق، ص43.

والمحرك لكل فعل حضاري، والمالك الوحيد لكل كسب حضاري، وصاحب الحق الوحيد في تدبير شؤون الإنسان والكون وفق تصوراته "العلمية" وطموحاته ومصالحه. ولما كانت العلوم هي نبض القوة في الحضارة اليوم، فإن الغرب هو صاحب الحق في التحكم فيها وصياغة العلاقات بين العلوم والمعارف؛ لإحكام سيطرته واستكمال إخراج هذه الملحمة الزائفة، التي تؤكد أن نقطة البدء العلمي كانت مع الإغريق.[76] وعليه فنظرية التداخل المعرفي ليست إلا إفرازاً منظوراً للإبستمولوجيا الإغريقية التي تبشر بتوجهات علمية جديدة،[77] تريد تجاوز الانحراف العلمي الذي حصل في الغرب في التوجه نحو الطبيعة.[78] وهكذا تبدو قصة العلم في ارتباطه بظاهرة التداخل بين المعارف قصة غربية خالصة، طغت فيها الفكرانية والنزوع إلى احتكار العلم، وإلغاء جهود الإنسان غير الغربي. وسنجد لوسيان ليفي بريل L. Levy Bruhl (1875–1939) أبرز ممثلي الفلسفة الأنثروبولوجية التطورية، في كتابه "العقلية البدائية"، يقطع كل صلة بين الأصول البدائية للإنسان وأشكال التحضر الحديثة وعلى رأسها العلم.[79]

لقد انعكس، إذن، التشويه الفكراني على قصة العلم، وامتد هذا التشويه إلى جل الظواهر العلمية المدروسة، مما لا بدّ من الانتباه له في مثل دراستنا لظاهرة التداخل المعرفي، وهو انتباه واع ومتحرك صوب الحرية والتحقق والإبداع، وإن كان الأمر يبدو صعباً اليوم، فإنه يبقى سيرورة ممتدة في الزمن إلى الأمام.[80]

إن بروز نظرية تداخل المعارف كان في أبعاده الخفية، بنظرنا، برغبة الاستحواذ على قصة العلم ومساره عبر التاريخ، من خلال إرجاعها إلى منبع واحد ووحيد هو الإغريق، وإلغاء كل الإمكانات العلمية والعقلية عند الأمم الأخرى؛ فدعاوى

(76) الخولي، **فلسفة العلم في القرن العشرين**، مرجع سابق، ص38.

(77) Resweber, *La Méthode Interdisciplinaire*, p. 27.

(78) Ibid., p. 24.

(79) المرجع السابق، ص27.

(80) سعيد، إدوارد. "انتقال النظريات"، **مجلة الكرمل**، بيروت، ع9، 1983م، ص20.

التداخل بوصفه مطلباً إنسانياً وواقعياً، ودعوى توحيد العلم، ليست إلا أشجاراً أمامية تخفي غابات واسعة وكثيفة العناصر، هي الرغبة في تسييج العلم الإنساني بالتحيزات الاعتقادية والفلسفية الغربية، وترسيخ السطو على قصة العلم، وفي المحصلة توظيف العلم لأغراض غير علمية، وإكراه الأمم الأخرى على الخضوع رغبة أو رهبة.

رابعاً: بين التخصص وتداخل المعارف

1 - التداخل المثمر

إن البحث في تداخل المعارف هو بحث إبستمولوجي يلامس قضية وحدة المعرفة الإنسانية. وتوصلنا إلى أن التخصص يحجب عن الباحث والعالم روابط القربى والتعاون والمصير الواحد لفروع المعرفة البشرية؛ ففي التخصص انعزال وتقوقع الباحثين والعلماء، وفي مدّ جسور التلاقح والتداخل بين تخصصاتهم إغناء لعملية الابتكار والإبداع في دنيا المعرفة والعلوم. ولن يدفعنا هذا إلى التقليل من شأن التكوين المعرفي الأحادي (Unidisciplinaire)؛ فهو أمر ضروري، لامتلاك قاعدة معرفية أساسية، ولكنه يجب أن يكون محفزاً الباحث إلى توسيع آفاقه المعرفية وانفتاحه على الرصيد المعرفي للتخصصات المجاورة مباشرة.

فالتداخل المثمر، بنظرنا، هو الذي يبتدئ من إحكام تخصص معين، ثم الإبحار خارجه للإبداع والابتكار؛ فقد أثبتت الدراسات العلمية في مجال تاريخ العلوم وفلسفتها أن الابتكارات العلمية المهمة هي حصيلة مجهود باحثين وعلماء يعملون خارج تخصصاتهم، بينما الابتكارات العادية غير المؤثرة هي حصيلة مجهود باحثين داخل تخصصاتهم. ويمكن تلخيص قيمة التداخل المثمر بمقولة الفيلسوف كارل بوبر: "يجب علينا أن نقر بأن النقاش بين شخصين ذوي معرفة مختلفة ليس أمراً سهلاً؛ إذ إن التصادم بين ثقافتين مختلفتين هو الذي أدى إلى

ثورات فكرية كبيرة."[81] فتداخل المعارف ليس بالضرورة محواً للتخصصات، ولكنه مجال معرفي خصب يسهل عملية التواصل المريح بين التخصصات في إطار ضوابط معرفية ومنهجية جديدة.[82]

وقد حدد هيدغر، في مقاله القصير عن الحاجة إلى التأمل في الحركية الداخلية للعلم الحديث، الحالة التي يحتاج فيها العلم للتخصصية Disciplinarité، والحالة التي يحتاج فيها لتداخل المعارف interdisciplinarité.[83] كما أثبتت جولي ثومبسون كلين Julie Thompson Klein في بحثها التأسيسي: "تداخل المعارف: التاريخ والنظرية والممارسة" أن الحاجة لتداخل المعارف المثمر يقتضي رصد طبيعة الظواهر العلمية المدروسة، والانتباه إلى الإمكانات المعرفية والمنهجية المساعدة على التداخل بين المعارف. وقد ميزت بين عدد من أنواع العلاقات الحدودية Trafic Frontières بين التخصصات؛ من تخصصات متشابكة Multidisciplinaire، وتخصصات معتمدة على أخرى Crossdisciplinaire، وتخصصات عابرة إلى أخرى Transdisciplinaire. وعليه، بدأ البحث العلمي يجمع بين المقاربة التحليلية والتخصصية التي تركز على بعض المشكلات العلمية المستورة، وإدراك التفاعلات والتداخلات بين الظواهر ومعرفتها، وكذا معرفة فجوات المعرفة، وتفهمها من خلال آليات البحث التداخلي، الذي بدأ يتوسع أكثر فأكثر.

2 - التخصص المثمر مدخل للتداخل

بالرغم من أن التخصص قد نشأ في القديم وفي تاريخ المعرفة الإنسانية على أنقاض التداخل والارتباط بين المعارف، إلا أنه بنظرنا قد يكون عنصراً داعماً لتداخل المعارف، وآلية فعالة لتعميق البحث التداخلي. ولكن التخصص الذي

(81) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 206.

(82) "Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?", Sinaceur, p. 13.

(83) "Questioning Interdisciplinarity".

نقصده هو الذي أسميناه بـ"التخصص المثمر"، الذي يأتي نتيجة طبيعية لتطور المعرفة والعلم، وليس التخصص الإداري الذي يصبح المساس به مساساً في العمق بالبنية الاجتماعية لمؤسسة أو جامعة أو معهد! ومن ثم نجد المقاومات العنيفة ضد تداخل المعارف والدفاع عن "حرمة التخصص"، وليس هذا الدفاع في حقيقته إلا دفاعاً عن المهنة؛ لأن التخصصات بحسب هذه المعطيات لم تعد فقط وسائل لتجزيء المعارف إلى عناصر، بل هي القاعدة التي تنتظم الجامعة وفقها، وتتوزع إلى مناطق نفوذ مستقلة، يصبح الاقتراب منها انتهاكاً لحمى وحرمات أصحابها.[84] إن التخصص المثمر هو الذي لا يعدّ التداخل تشكيكاً في حقيقة العلوم،[85] بقدر ما هو مجال للتنسيق والتداخل وإغناء البحث وتحقيق الإبداع. والبحث التداخلي يتطلب متخصصين قادرين على الخروج من قبضة عمى التخصص، ويمتلكون ما يكفي من الحماس وحب الاستطلاع والذكاء، لخوض هذه التجربة التداخلية، دون هواجس أو خوف أو عقدة "النجومية"[86] العلمية، أو احتكار "السلطة العلمية".[87] ومن هذا المنطلق يصبح التخصص مدخلاً طبيعياً للتداخل.

3 - التخصص والتداخل وعلاقات التفاعل

هناك من الدارسين من يذهب إلى أن تداخل المعارف اليوم قد يكون هو علم "الغد؛"[88] أي أنه سيتحول إلى تخصص مستقل بمفاهيمه ومناهجه ونظرياته، وله حدوده المعروفة. وهناك من يشكك في هذه النتيجة، وينكر وجود نظرية للتداخل

---

(84) Apostel, et all. "L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement Dans les Universités", p. 19.

(85) "Interdisciplinarité: Quand les disciplines se croisent." *US Magasine*, N° 542, Mars 2001, p. 19.

(86) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 41.

(87) Resweber, *La Méthode Interdisciplinaire*, p. 19–20.

(88) Apostel, et all. "L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement Dans les Universités", p. 19.

كفيلة بوصفها تخصصاً قائماً بذاته.[89] مع أن التعاون أو التداخل بين تخصصين أو أكثر يخلص إلى نتيجة يمتلكها إما التخصص المستهلك أو التخصص المنتج أو تخصص جديد.[90] ولكن يبقى التفاعل قائماً بين التخصص والتداخل، وإن كان هذا الأخير أكثر إبداعاً وعطاء، فالتخصص يضن بمجهوده داخل حدوده، ولا يعطي الآخرين إلا القليل. وتفاعل التخصصات فيما بينها لا يؤدي بالضرورة إلى تحقيق تداخل مثمر ومبدع، وإن كان يحقق هجانة بين معارف سرعان ما تتطور هذه الهجانة إما إلى حقل معرفي متداخل، أو تعود التخصصات إلى أصلها عبر عمليات انشطار معرفي. فبالهجانة مثلاً بين المعارف يمكن أن تنتفع ميادين كثيرة في اللسانيات بالبيولوجيا، كما يمكن أن تدرس المكونات الصوتية للغة بالرجوع إلى الإكراهات البيولوجية للعقل.[91] وتبقى مرحلة الهجانة بين المعارف لحظة وسطى بين تصورين متضاربين؛ واحد يدعو إلى وحدة العلوم في إطار تداخلي نسقي صارم، وآخر يريد الاقتصار على تحقيق التعايش السلمي بين العلوم.[92]

إن خروج المتخصص في اتجاه هامش حقله، لا يفقده الاتصال بنواة تخصصه، بل يظل الرباط موصولاً. كما أن ولوج المجال التداخلي لا يعدّ بالضرورة ضياعاً في نهر دون مجرى، بل التخصصات سرعان ما تنتظم داخل المجال التداولي، وتنسج علاقات جديدة، ويتحطم مفهوم الحقيقة الواحدة الخاصة بكل تخصص على حدة. ويصبح البحث مشتركاً، وآليات العمل بينها تعاون وتلاقح وتداخل، وتقل نزوعات الاحتكار والأنانية، وينشط البحث الجماعي المثمر، سواء على الحدود، أو داخل حقل هجين، أو في المجال التداخلي المنظم.

قد يكون العمل التداخلي صعباً؛ لتنوع الأطر والمبادرات والمفاهيم والمناهج والنظريات، ولكن تعميق البحث والنظر في إبستمولوجيا البحث التداخلي، كفيلان

---

(89) Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?", Sinaceur, p. 12.

(90) Ibid., p. 13.

(91) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 261.

(92) Resweber, *La Méthode Interdisciplinaire*, p. 35-36.

بضبط العلاقات التداخلية الممكنة بين المعارف داخل الحقل التداخلي، والحفاظ على درجات التفاعل الحي والمثمر بين التخصص والتداخل.

خامساً: الكثافة الاصطلاحية للتداخل

1 – أسئلة البحث التداخلي

ما زال مسار التداخل بين المعارف غير خاضع للدراسة الوافية. وما زالت كثير من الأسئلة المتعلقة به معلقة، وحتى الدراسات القليلة التي وقعت عليها أيدينا لا تفي بالغرض المطلوب، وتتناقض هذه الندرة في الدراسات حول التداخل مع كثرة المفكرين الذين سلكوا مسلكه، والذين تحمسوا له وبشروا به في إطار التوجهات العلمية الجديدة.[93] ويُرجِع بعض الدارسين قلة الدراسات الإبستمولوجية لظاهرة التداخل بين المعارف إلى فقدان الباحثين لنموذج منهجي (ميتودولوجي) للتداخل، يمكن الاعتماد عليه أو يقاس عليه أثناء البحث.[94]

وإذا كان الجدل حول جدوى المنهج التداخلي في البحث العلمي الحديث يكاد يكون محسوماً، فإنه يتعذر تقديم تعريف اصطلاحي محدد للتداخل من غير حصر الأسئلة الكبرى، التي تشكل الإطار المنهجي والوظيفي للتداخل. فبالرغم من أن المجهودات في مجال نظرية تداخل المعارف، سواء كانت بحوثاً تربوية تعليمية، أو برامج بحث، أو آليات تحليلية، أو خطابات متراكمة، أو مفاهيم ومناهج ونظريات متداخلة، أحدثت ممرات حقيقية بين حدود التخصصات والعلوم، فإنها ما زالت محدودة. كما أن البحوث حول التداخل لم تتجاوز حدود ملاحظة امتزاج تخصص علمي بآخر أو ترابطهما في حدود ضيقة جداً، أو اعتبار التداخل مجرد مجال في العلوم الإنسانية يفتتح لنفسه نافذة في مجال آخر داخل العلوم الإنسانية نفسها. وفي كل الحالات تكون العملية وصفية ظاهرية أكثر مما هي إبراز لحقيقة

(93) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 15.

(94) Resweber, *La Méthode Interdisciplinaire*, Introduction.

العلاقة التداخلية بين المعارف. وبقيت الأسئلة الرئيسة في حاجة إلى دراسة وبحث؛ فما المقصود بتداخل المعارف؟ وكيف يحصل؟ وما هي مظاهره وأنماطه وإشكالاته؟ وما هي شروطه المعرفية والإبستمولوجية والاجتماعية والاقتصادية؟ وإذا كان قد تحقق التداخل بين المعارف قديماً، فكيف يتحقق حالياً؟ وكيف يتحقق بين العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية فيما بينها؟ وكيف يتم بين هذين النمطين من العلوم؟ وما هي الإشكالات الممكنة للتداخل؟ وهل يمكن حصر الأنماط الموجودة منه؟ وما الذي يستعيره علم من علم آخر؛ أيستعير منه لغته الرمزية أم جهازه التقني أم الإجرائي؟ أم أنه يتبنى محتواه النظري أو رؤيته المنهجية؟ وهل يكون التداخل جزئياً أو كلياً؟ وما حدود الاختلاف أو الترادف بين مفاهيم التداخل والتكامل والتفاعل والاقتراض والتلاقح ووحدة العلوم..؟ وهل يتمثل التداخل في اشتراك العلوم في مجموعة من المفاهيم والمعارف المشتركة؟ أو أنه يتمثل في دراستها للظواهر والمعطيات نفسها؟[95] ومتى يكون التداخل ضرورياً؟ وكيف يمكن إدراكه وتحقيقه، ولا سيّما عندما يجد الباحث نفسه محاطاً بحدود مستودع الأسلحة المنهجي والتصوري لكل تخصص على حدة؟

لقد حاولنا سابقاً تحديد معنى التخصص وظروف تشكله، وبداية تداخل التخصصات، وانهيار الحدود بين العلوم. وأشرنا إلى القيمة الإبداعية لعملية التداخل المعرفي بين التخصصات، وميزنا بين التداخلات الداخلية والتخصصات والتداخلات المزدوجة، لكن المعطيات التي توافرت لنا لم تسعفنا إلى هذه اللحظة في استكمال بناء تصوري متكامل لنظرية تداخل المعارف، مما يجعلنا مضطرين إلى البحث المستمر عن التحديد الهارب لمصطلح التداخل، بعدما لم تفدنا كثيراً المعاني اللغوية إلا لإضاءة جوانب جزئية وضيقة جداً في الظاهرة. ولعل التماس التحديد الاصطلاحي المضبوط سيكون مدخلاً للمقاربة الأولية لأسئلة التداخل المعرفي، التي لن يدعي بحثنا طاقة الإجابة الحاسمة عنها.

---

(95) كان جزء كبير من هذه الأسئلة يشكّل الهم الوظيفي والاستشكالي للجمعية المغربية لتكامل العلوم التي تأسست بالدار البيضاء، بتاريخ 11 ماي 1996م.

2 – الاتساع الاصطلاحي للتداخل

ذكرنا في فقرة سابقة أن معنى "التداخل" يلتبس بمعاني كثير من المفاهيم القريبة منه. وأوضحنا الأسباب التي جعلتنا نرجح مصطلح "التداخل" دون غيره. وبالرغم من تناولنا لظاهرة تداخل المعارف من جوانب كثيرة، فإنّا لم نستطع الخروج بتعريف اصطلاحي دقيق لتداخل المعارف، بل صادفتنا تعريفات كثيرة، وإن كانت تتكامل من حيث النظرة العامة للظاهرة، فهي تختلف قليلاً أو كثيراً، من حيث الزاوية الخاصة التي تعرف منها ظاهرة تداخل المعارف.

فتداخل المعارف من حيث العلاقة والوظيفة معاً، هو جمع عناصر متعددة ومتمايزة بين تخصصين أو أكثر، في البحث أو التعليم لتحقيق أداء معرفي جديد لا يمكن تحصيله بغيره.[96] ومن حيث العلاقة فحسب، فتداخل المعارف، بنظر بعض الدارسين، هو نظرية في اختراق العلوم وخلق علم تداخلي.[97] أما من ناحية فلسفة العلم فالتداخل المعرفي هو إعادة النظر في العلم نفسه،[98] أما من الناحية الإبستمولوجية فالتداخل المعرفي هو قانون العلوم والإطار الموحد للمناهج العلمية،[99] أو هو نوع من مساءلة المعرفة في جوهرها، واختبار العلوم من خلال موضوع واحد.[100] أما من حيث الهدف فقد عرف جان بياجي Jean Piaget تداخل المعارف بأنه تيار فكري يهدف إلى محو الحدود بين العلوم، وإعادة تنظيم ميادين المعرفة، من خلال التركيب بين التخصصات،[101] كما يعدّ التداخل من هذه الوجهة، أداة فعالة

(96) "Interdisciplinarity and the Study of Mind".

(97) "Résoudre l'empilement des connaissances.", US Magasine, p. 20.

(98) Apostel, et all. "L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement Dans les Universités", p. 21.

(99) Resweber, *La Méthode Interdisciplinaire*, p. 9.

(100) Ibid., p.44.

(101) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 93.

لإحداث تغييرات تربوية وجوهرية في مسار التربية والتعليم.(102)

وقد تعرضت هذه التعريفات المختلفة لانتقادات حادة؛ لأنها تختزل التداخل المعرفي في نتيجة غير صحيحة، وهي أنه علم يستعمل العلوم الثانوية ويعتمد عليها،(103) أو هو إطار تكون وحده في الجيوب الفاصلة بين النظريات والتخصصات المختلفة.(104)

إن تعدد المقاربات الاصطلاحية لظاهرة تداخل المعارف يؤكد ما ادعيناه من اتساع هذا المصطلح واستعصائه على الضبط والمحاصرة. ولكن التعريفات جميعها لا تخرج عن اعتبار تداخل المعارف تبادلاً أو حواراً بين المعارف والعلوم؛ إنْ على مستوى التحليل أو المنهج، أو المفاهيم أو النظريات، بين علمين فأكثر، مما يحقق الثراء والإبداع، عبر المقاربة الشمولية والمتكاملة للظواهر المعرفية، المتداخلة العناصر والمكونات. فدراسة ظاهرة سلوكية مثلاً، لا بدّ أن يعتمد فيها علم السلوك (Ethologie) على الجمع بين دراسة سلوك الحيوان وسلوك الطفل، وهو عمل ينجزه علماء بيولوجيا (Biologistes)، وأطباء (Des médecins)، وعلماء نفس (Des psychologues)، وفلاسفة (Des philosophes). وهذا التعاون بين مجالات مختلفة ومتعددة، وكذلك كفاءات متنوعة؛ فيها متخصصون ومفاهيم ومناهج ونظريات، لا يمكن أن "ينتظم" ويتناغم إلا داخل إطار فيه مقومات استيعاب هذا التعدد، وهو الإطار التداخلي. ورصد العلاقات وأشكال التعاون بين هذه العناصر المختلفة لن يتم إلا بوجود إطار نظري؛ وهو نظرية تداخل المعارف التي نستطيع بوساطتها ضبط مستوى التداخل والتفاعل بين العناصر المختلفة، وشروط اشتغال الباحث التداخلي الذي يطل على مجموعة من التخصصات في وقت واحد، بالرغم من عدم توفره على معرفة متعمقة بكل تخصص.

---

(102) Heidegger, "L'interdisciplinarité en perspective", p. 21.

(103) "Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?", Sinaceur, p. 13.

(104) Ibid., p. 12.

3 – غاية البحث التداخلي ومجاله

أثبتنا سلفاً أن الأصل في المعارف أن تتداخل، وليس أن تنفصل وتتباعد. ثم ذكرنا أن كل نتاج معرفي سرعان ما يجد له تطبيقات وتجليات في علوم أخرى، سواء كانت مجاورة أو بعيدة. وعليه يكون البحث التداخلي بحثاً متسعاً، ويمس كل المجالات المعرفية المترامية؛(105) فهو بحث في العلوم والأفكار، حول الأدوات المستعملة، وحدود الاستعمال، وكشف مستوى التداخل في العلاقات الإبستمولوجية بين المعارف والعلوم، والقيم والأخلاق والأنساق والمفاهيم والمناهج.(106)

إلا أن مجهودنا في هذا البحث لن يدعي قدرة الإبحار والمغامرة في محيط التداخل الواسع، ولكن رسمنا له غاية محددة هي التعريف الأولي بالبحث التداخلي، في أفق تركيب عناصر نظرية تداخلية متناغمة في مجهود لاحق، هذا التعريف الذي حاولنا جمع عناصره من داخل المجال المعرفي الغربي، الذي كان سباقاً إلى طرق الموضوع بشكل واعٍ ومنهجي مقصود. فبعد التعريف سيكون مجال الاشتغال هو التحقق النموذجيّ من أشكال التداخل بين علوم عدة؛ تمهيداً لولوج فضاء العلوم المعرفية الإسلامية التي كانت تستبطن وعياً تداخلياً كامناً.

سادساً: الضرورة المعرفية والإنسانية لتداخل المعارف

1 – تداخل المعارف وسيلة للخروج من ضيق أحادية العلم

لقد نصَّب العلم بمفهومه الأحادي، منذ مدة، نفسه المفسر لجميع ظواهر الكون، حتى أصبح "رجل العلم المتخصص"، بعبارة شبنغلر، أكثر الناس تمثيلاً لحضارة اليوم. وإزاء هذا الوضع يحس كثير من مفكري الغرب، كما نحس نحن، بأن لنا جملة من المعارف الفلسفية والإيمانية والشاعرية التي تقدم مفاهيم

---

(105) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 11.

(106) Resweber, *La Méthode Interdisciplinaire*, p. 171.

تفسيرية، أكثر غنى عن الكون والحياة، لكنها تتعرض للتجاهل تحت ذريعة: الذاتية، واللاعلمية، وغيرهما.

ونحتاج اليوم إلى نظرية في تداخل المعارف لتجاوز هذا الوضع العلمي الرهيب، وإزالة الحدود التي اصطنعتها الإبستمولوجية الغربية السائدة بين مسالك المعرفة المختلفة. وإنجاز هذا العمل يقتضي الالتحام بدعاوى الأصوات المتيقظة في الغرب، لرصد هذه الظواهر التي تمس جوهر العلم، ثم التعاون على وضع نقاط ارتكاز بحث تداخلي واعد، يؤسس لضوابط ونواظم جديدة للمعرفة الإنسانية، تعيد الاعتبار لقيم التفكير والتأمل والتدبر، أو بعبارة أدق للحكمة على حساب المادة.

كما نحتاج لنظرية في التداخل، لتحقيق مزيد من الإبداع النافع وتوسيع دائرة البحث؛ لأن التداخل والإبداع أمران متلازمان كما أثبتت كثير من الدراسات،(107) فالأعمال الأكثر إبداعاً تكون أكثر تأثراً بالعلوم المختلفة؛(108) لأن تطور الأفكار هو بمثابة تأليف أو تركيب متتابع ومتناغم لعناصر المذاهب السابقة، غير أن كل تأليف أو تركيب لا بدّ أن يأتي بأفكار جديدة؛ لأن نقل فكرة من سياق إلى آخر فحسب، من غير تحقيق شروط التداخل الحقيقي كلها، لا يؤدي إلى إبداع في الأفكار والمفاهيم، لذا نجد المذاهب الفلسفية والرؤى العقدية متفاعلة ومتداخلة، يقتبس بعضها من الآخر، كما أن الاقتباس لا يكون دائماً واعياً، ومعترفاً به.(109) ولكن البحث التداخلي هو الذي يقوم بفحص هذه التأثيرات وتصنيفها، وتبيُّن مستوى الإبداع أو التقليد فيها. وممارسة البحث في مجال تداخلي يزود الباحث بشحنات فكرية وتربوية للانعتاق من سلطة احتكار الحقيقة في التخصص،

---

(107) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 240; et Heidegger, "L'interdisciplinarité en perspective".

(108) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 62.

(109) البعزاتي. **مفاصل التفاعل بين المعارف**، مرجع سابق، ص26.

والنزوع نحو الاستقلالية عبر التحفيز والبحث المتواصل.[110] على طول حدود التخصصات، التي تشغل حقولاً هجينة لتتحول إلى مجالات علمية متداخلة. ثم إن البحث التداخلي يعدّ وسيلة أساسية لبث روح الإبداع في النشء والباحثين والمفكرين؛ لأنه يربي ملكة القيام بما يسميه إدغار موران Edgar Morin بعمليات "إعادة الربط."[111] وهي عمليات ذهنية معقدة لن ينجزها إلا عقل مبدع فعال.

إن التجديد والإبداع في العلم ليس بالضرورة أن يكون أمراً جديداً، بل هو إغناء للقديم، ونسج لعلاقات علمية جدية، من خلال تعميق العلاقات والتبادلات بين العلوم والمعارف في إطار تداخلي حيوي.

2 – تداخل المعارف وسيلة لتحقيق إنسانية العلم

إن موضوع تداخل المعارف يجعلنا في قلب الثقافة العلمية الحديثة، ويساعدنا على إخصاب المعرفة، وتنويع وحدات التحليل للظواهر العلمية والإنسانية المعقدة، وتجاوز الرؤى التحليلية الأحادية؛ لأنه وبوساطة تداخل المعارف، تتجلى التداخلات بين التخصصات المتنوعة، فتصبح ضرورية، وينتج عنها في الأخير مجال تداخلي جديد تلتحم فيه الضوابط العلمية بالمطالب الإنسانية، وهذا ما يمكن ملاحظته بيسر في مجموعة من الحقول العلمية المتداخلة الجديدة، مثل علم دراسة الظواهر والمشاكل المتعلقة بشيخوخة المجتمع (Gérontologie sociale)، أو علم النفس الجماعي (La psychologie communautaire)، أو علم النفس الاجتماعي (La psychosociologie)؛ فلم يعد العلم أمراً منفصلاً عن الثقافة والحياة العامة، بل أصبح جزءاً من الثقافة. وأصبح متيسراً، من خلال البحث التداخلي، الربط بين العلم من جهة، بما هو بحث في الأسباب واكتشاف للوسائل، والثقافة التي تفكر في الغايات من جهة أخرى. وأصبح العلم من خلال المقاربة التداخلية عنصراً مساهماً في بناء

(110) "Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?", Sinaceur, p. 22.

(111) "Qui a peur de l'interdisciplinarité?", p. 22.

إنسانية الإنسان بدلاً من تدميرها. فالبحث التداخلي يستجيب لكثير من النداءات التي أطلقها كثير من العلماء والجمعيات العلمية بشأن إعادة الاعتبار لـ**"**أخلاقية العلم**"** **(**Ethique de la science**)** أمام صدمة "الثورات العلمية" وصرامتها. وبذلك تنقلب المعادلة بين العلم والإنسان، إلى المستوى الذي يصبح فيه الإنسان هو الذي يوظف العلم وليس العكس. وهذا ما عبَّر عنه تقرير رفعه علماء بيولوجيون إلى رئيس الجمهورية الفرنسية في يوم ما، بعدما كان قد طلب منهم التفكير في دور علوم الأحياء في المجتمع؛ إذ أثبت التقويم أنه لا يمكن أن نُكَوِّن فكرة عن الإنسان انطلاقاً من علوم الأحياء، بل على العكس من ذلك نستطيع أن نوظف علم الأحياء من خلال تصورنا وفكرتنا عن الإنسان؛(112) أي إن العلم لم يعد محصناً داخل أنساقه الصارمة، تحت دعاوى التخصص، أو احتراماً للحدود الفاصلة بين العلوم، بل أصبح البحث العلمي، من خلال المقاربة التداخلية بحثاً إنسانياً؛ أي في خدمة الإنسان، ومن أجل رسالته العمرانية في الكون.

سابعاً: أشكال التداخل بين المعارف

بتطور البحث التداخلي نشطت هجرة العلوم، وحلَّ التعايش بين العلوم محل الانقسام والتباعد، كما تقوَّت حركات التبادل بين المعارف على الحدود، فظهرت حقول معرفية جديدة، كانت جامدة لسنوات طويلة. وزاد في هذا النشاط التداخلي تقدم وسائل التقنية وتطورها. وأصبحت الحياة العقلية والفكرية والعلمية متصلة ومستمرة، تتبادل فيها المعارف التأثير والتأثر، وغدت العلوم كلها متعاونة مرتبطة بعضها ببعض.(113) وكانت روح العلم الحديث دافقة متوثبة، وتوثَّقت العلاقة بين العلم والفلسفة عبر حوار عميق، وعادت الفلسفة من جديد لتكون الأم الرؤوم التي تطوي جناحيها على جل العلوم. وبالرغم من هذا، بقيت الوحدة بين الفلسفة والعلم موضع إشكال؛ منذ عجزت عن تطوير نظرتها إلى

(112) Gros, F., F. Jacob et P. Royer. *Science de la vie et Société*, Éd., Paris: Seuil, 1979, p. 288.

(113) خليفة، حاجي. **كشف الظنون**، بيروت: دار الكتب العلمية، 2991م، ج1، المقدمة، ص64.

الكون عبر وسائلها الخاصّة، مما جعلها في بعض اللحظات ترتهن، وهي العلم التأسيسي لنتائج بعض العلوم، لا سيّما علوم الطبيعة، والفيزياء.(114) إضافة إلى الاختلاف الحاصل بينهما من حيث تحديد بعض المشاكل، ومناهج المعالجة المختارة.

إن تفاعل المعارف والأفكار والقيم لم يعرف انقطاعاً في أية لحظة من التاريخ، غير أن مدى التفاعل يتأثر بجو التواصل والحوار في داخل مجتمع ما. فقد فرض التداخل نفسه في جل الميادين العلمية، وفي مؤسسات البحث والدراسة؛ وأصبح التعاون والتنسيق ميزة بارزة لمعارف اليوم، وأصبح الباحثون من أهل التداخل كالنَّحل الباحث عن الأزهار في حقول عديدة. وفي أثناء التنقل والبحث يصحب أولئك الباحثون معهم مفاهيم ومناهج ونظريات، يعيدون استثمارها داخل الحقول المعرفية التي يلجونها. وعليه، سنحاول تبين أشكال التداخل بين المعارف من خلال تتبع انتقال بعض المفاهيم والمناهج والنظريات، والبحث عما يحصل لها من تحول أو تعديل داخل الحقل المتداخل الجديد، وكيف يتم تداولها، ومدى مساهمتها في الإبداع.

1 – التداخل على مستوى المفاهيم

لا توصل نظرية تداخل المعارف إلى معرفة معتبرة، إلا إذا كان التخصص المستعمل يأخذ ما يحتاجه من خلال إدراك المشاكل والمعاني الحقيقية للألفاظ والمفاهيم المنتمية للتخصص المستعمل. وهذا ما يعني أن تعاون تخصصين وتطبيق نظرية تداخل المعارف يتطلب، على الأقل، ازدواجية الكفاءة في التخصصين المستعمِل والمستعمَل، وكفاءة تطبيق التداخل بينهما،(115) وكذلك إدراك المستويات التي يتم فيها هذا التداخل، وأدق هذه المستويات مستوى المفاهيم والمصطلحات، ويمكن رصد المفهوم من خلال علم المصطلح الذي

(114) هابرماس. **الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي**، مرجع سابق، ص33.

(115) "Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?", Sinaceur, p. 12-13.

هو علم مشترك بين اللسانيات والمنطق، وعلم الوجود، وعلم المعرفة، والتوثيق وحقول التخصص العلمي المتعددة، بل ينعته الباحثون بـ"علم العلوم."[116] فالمفاهيم والمصطلحات تشكل رابطاً بين المعارف.

وكان استقراء العلوم عند القدماء ودرجة الإبداع فيها مرتبطاً بتنظيم المفاهيم والمصطلحات وضبطها. ولم تمنع نزعة المشاركة التي صبغت التحصيل والتصنيف قديماً العلماء من أن يتمثلوا المفاهيم الاصطلاحية عبر حقولها العلمية المختلفة،[117] بل كان هذا التمثل أكبر مشجع على التداخل المعرفي الواعي والمبدع، وكانت دراسة المصطلح أو المفهوم في أي لون من ألوان المعرفة تقدم إضافة ثابتة لاستكشاف خبايا العلم، وفحص الأسس المفهومية التي تقوم عليها قواعده. ولئن بدت الدراسة المصطلحية في ثوبها الخارجي من اختصاص علماء اللغة واللسان، فإنها في بنيتها التصورية حقل اشتغال معارف وتخصصات متعددة؛[118] فأدوات المعرفة مصطلحات مقرونة بمفاهيم من خلال تصورات موضوعة، ثم إن المفاهيم تعرف انتشاراً واسعاً بين العلوم والمعارف، وكما سنرى فإن فكرة الانتشار، التي تجسد عملية التداخل بين المعارف، تسمح بالإشارة إلى خصوصية المفاهيم التي تنتمي إلى علم الأمس أو علم اليوم، أو التي تنتقل بين معارف كثيرة، ومعرفة قدرتها على التنظيم والشيوع والتوسع.

ونتساءل: لماذا الانتشار؟ إنه مصطلح له من الحمولة ما يؤهله للإشارة إلى ظاهرة طبيعية واجتماعية؛ فنحن نتكلم عن انتشار الوباء، وانتشار الحرارة، وانتشار

---

(116) القاسمي، علي. "النظرية العامة والنظرية الخاصة في علم المصطلح"، **مجلة كلية الآداب**، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، ع4، ص51.

(117) الدناي، محمد. "تداخل المصطلحات وإشكالية الأنماط الشعرية العربية الضائعة"، **مجلة كلية الآداب**، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، ع4، ص23.

(118) المسدي، عبد السلام. **المصطلحات المتصلة باللغة عند المتكلمين، أنموذج القاضي عبد الجبار**، ضمن: **الدراسة المصطلحية والعلوم الإسلامية**، ندوة انعقدت أعمالها أيام 8-9-01 جمادى الثانية 4141هـ/32-42-52 نونبر 3991م، منشورات جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، د.ت، ج2، ص665-765.

الفكرة، إلخ. غير أن هناك تميزاً يفرض نفسه في الحالات الأخيرة؛ ذلك أن الانتشار في تلك الحالات يكون له معنى قدحي، يدل على أن الأفكار لا تملك القوة الذاتية التي تمكنها من الانتشار إذا لم يكن هناك فاعلون ومستعملون، يرون فائدة أو مصلحة في ذلك. وغالباً ما يحيلنا الانتشار بهذا المعنى على الدعاية La propagande، والرغبة في توصيل أفكار ما بغير الطرق العلمية المعروفة،[(119)] مما يضفي على المصطلح أو المفهوم معاني كثيرة، ويوظف في مجالات وسياقات مختلفة، إلا أن باشلار يرى أن المفهوم يكون له معنى بقدر ما يتغير معناه، من سياق إلى آخر، ولا يعني هذا التغيير، بنظره، هزيمة للعقل أو تساهلاً، وإنما يبرز غنى الواقع وما للعقل من دور فعَّال. كما يعدّ تقدماً في الموضوعية، وتأكيداً للمقتضيات العقلية،[(120)] ذلك أن البحث التداخلي كثيراً ما يتجلى فيه انتشار المفاهيم وتنقلها، وتنوع سياقاتها ودلالاتها. وعليه، يمكن رصد ما يقوم من علاقات بين العلوم من خلال مسألة انتشار المفاهيم (La propagation des concepts)، وكذا حياة التجوال التي تعرفها تلك المفاهيم.

وستتعقب بعض المفاهيم العلمية وتنقلها من علم لآخر؛ فالفكر الفلسفي مثلاً، يقوم على إنشاء المفاهيم وتوظيفها في الفهم والتفسير، وعلى تداول مناهج وأساليب في التفلسف وتبليغه، إلا أن استعمال هذه الأدوات الفلسفية لا يقتصر على المشتغلين بالفلسفة، وإنما يشاركهم فيه مختلف الدارسين من ميادين معرفية مختلفة؛ وهذه الميادين، هي الأخرى، تمُدُّ الفيلسوف بمفاهيم لا تلبث أن تصبح من جوهر فكره الفلسفي.[(121)] فعملية تبادل المفاهيم تبقى متواصلة بين المعارف،

---

(119) حدوش، محمد. **المفاهيم الرحالة من علم لآخر**، ضمن: **قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية**، إعداد: عز الدين البوشيخي، ومحمد الوادي، المغرب: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية- مكناس، سلسلة الندوات، رقم21، 0002م، ج1، ص041.

(120) واعزيز، الطاهر. "المفاهيم: طبيعتها ووظيفتها"، **مجلة المناظرة**، المغرب، س1، ع1، شوال 9041هـ/يونيو 9891م، ص71.

(121) واعزيز، الطاهر. "المناظرة في جوهر الفكر الفلسفي"، **مجلة المناظرة**، س1، ع1، شوال 9041هـ/ يونيو 9891م، ص7.

ويبقى للمفاهيم دور أساس في مدّ القنوات والجسور المعرفية بين العلوم،[122] على الرغم ممّا يرافق عملية الانتقال من صعوبات في الإدماج والتوظيف داخل حقل علمي آخر؛ إذ قد يخضع المفهوم لإضافات أو بتر أو تغيير كلي، لكن الأكيد أن انتقال المفهوم هو انتقال لشحنة إبداعية إضافية للعلوم الأخرى.

كما تسهم هجرة المفاهيم في تحقيق التداخل المعرفي بين الحقول المعرفية. ويقطع هذا التصور معرفياً مع تصورات أخرى مسكونة بفكرة مؤداها، أن ترحيل المفاهيم من مجال معرفي إلى آخر يرتبط بانحرافات منهجية لا حصر لها، وأن دعوى إمكانية استثمار مفاهيم تنتمي إلى نظم معرفية مختلفة في نظام معرفي آخر، قد يكون مضاداً في كثير من الأحيان، ليست إلا عملية تلفيق وخلط غير مبرر؛ ذلك أن المفهوم يرتبط بأرضه وموضعه الذي نشأ فيه، وإذا غادره تعرض للتشويه؛ لأن المفاهيم على العموم ضاربة في الخصوصية، ويذهب الرأي النقيض إلى أن المفاهيم عديمة الجنسية ومستقلة ذاتياً، ومتحررة من كل ارتباط بالحقل المعرفي المصدر،[123] وهذا الرأي الأخير، لا يخلو، بدوره، من تعسف وتعميم!

وتقوى عملية انتشار المفاهيم وانتقالها أو رحلتها لأسباب كثيرة، منها ما هو مرتبط بمشاكل تقنية أو صناعية أو مجتمعية، أو ما هو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلم والمعرفة وسلطتهما،[124] وليس سهلاً دراسة حجم المبادلات "المفاهيمية" بين العلوم؛ إذ نفتقد إلى دراسات في هذا المجال إلا من بحوث محدودة تقتصر على حجم تبادل المفاهيم داخل حقل معرفي واحد، كما نجد في "الموسوعة العالمية للعلوم السياسية،" التي حصرت اهتمامها في انتشار المفاهيم بين علم

---

(122) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 163.

(123) حدوش. **المفاهيم الرحالة من علم لآخر**، مرجع سابق، ص531.

(124) Stengers, Isabelle. *D'une Science à l'autre: Des concepts nomades*, Éd., Paris: Seuil, 1987, p. 22.

عن: واعزيز، الطاهر. "من علم لآخر: المفاهيم الرحالة"، **مجلة المناظرة**، س1، ع1، شوال 1409هـ/ يونيو 1989م، ص137.

الاجتماع والاقتصاد وعلم النفس، وخلصت إلى أن تبادل المفاهيم بين العلوم أمر لا يمكن تجنبه،[125] وهذه المفاهيم المشتركة بين المعارف، تخضع في رحلتها لتغيرات كثيرة؛ فقد يتغير معناها كلياً، من خلال استعمال المفهوم لتعيين جديد، وفق السياق المعرفي المتداخل الذي يستثمر فيه.[126] وبالرغم ممّا تفيده المفاهيم الرحالة، من تداخل بين المعارف وتشجيع لعمليات الإبداع والتجديد، فإن بعض الباحثين يتضايقون من تنقّل المفاهيم بين معارف كثيرة، وتوظيفها في سياقات متضاربة، فاقترحوا إنشاء معجم للمفاهيم، تُضبط من خلاله عملية تنقّل هذه المفاهيم بين المعارف،[127] لرصد مسار التداخل بين المعارف على مستوى المفاهيم. واكتفى آخرون بالحث على ضرورة الحذر في استعارة المصطلحات، والانتباه إلى خلفياتها المتحيزة وغير الموضوعية.[128]

ويمكن أن نلحظ رحلة بعض المفاهيم بين المعارف على سبيل التمثيل لا الحصر؛ فأغلب المصطلحات تتم إعادة تعريفها وإدماجها في غاية جديدة، كما يتم الاحتفاظ بجزء أكبر من المعنى الأول، معه إضافات أو بتر، كما تمت إعادة مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية كـ(القيم)، لتوظيفها في حقول أخرى سياسية أو طبيعية.[129] ومفهوم (القيم) في أصله الأول كان يستعمل في الاقتصاد بمعنى تقني، لكن في العشرينات من القرن الماضي أخذ دلالات مقتبسة من مفاهيم علم النفس مثل "ميولات"، ومن مفاهيم علم الاجتماع مثل "مصالح"، وبعدها أخذ هذا المفهوم معاني مقتبسة من مفاهيم مجاورة مثل: سلوك، وشعور، وإجراءات، وقواعد، وأخلاق، وأيديولوجيا، وقانون، وعقوبات، ثم رحل إلى الأنثروبولوجيا

---

(125) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 166.

(126) Ibid., p. 165.

(127) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 294.

(128) المسيري. **العالم من منظور غربي**، مرجع سابق، ص972.

(129) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 163-164.

وإلى العلوم السياسية واستثمر بمعان أخرى جديدة في إطار حاجاتها الخاصة.[130]

ونجد أيضاً مفهوم (النظام) من المفاهيم التي تغيرت في رحلتها بصفة أساسية، وكان في معناه الأصلي مجموعة من القوانين والقواعد المقيِّدة بحكم القوانين، وقد ظهر لأول مرة في البيولوجيا، إلا أن أول من استعمل هذا المفهوم بشكل نموذجي هو ماكس فيبر الذي طوَّره في علم الاجتماع،[131] ثم رحل إلى الأنثروبولوجيا والعلوم السياسية، وهو الآن مفهوم مركزي في فروع عدة من علم الاجتماع.[132] أما مفهوم (الرأي العام)، فقد استعمل أولاً في التاريخ، ثم رحل نحو العلوم السياسية، ثم علم الاجتماع، ثم استقر في علم النفس الاجتماعي الذي أصبح فيه مفهوماً مركزياً. [133] ومفهوم (الوظيفة)، مرَّ من البيولوجيا إلى الأنثروبولوجيا، ثم إلى علم الاجتماع والعلوم السياسية.[134] ونجد مفاهيم أخرى لم تخضع لتغيير كبير، بل حافظت على نواتها الدلالية الصلبة بالرغم من تنقلها، مثل مفهوم (الإيكولوجيا)؛ أي علم البيئة؛ إذ هو مفهوم جديد تشكل لأول مرة في حقل الطبيعيات منذ أكثر من قرن، كانت حينها الإيكولوجيا محدودة في الإيكولوجيا النباتية، ثم اتسع المفهوم إلى الإيكولوجيا الحيوانية في المرحلة الأولى من القرن الماضي، ثم خلال الربع الأخير من القرن العشرين، توسع إلى الإيكولوجيا الإنسانية الذي استعمل في علوم كثيرة كعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والجغرافيا، لكن لا أحد من هذه العلوم غيَّر من الدلالة المركزية للمفهوم، بالرغم من تعدد الاستعمالات والسياقات والحقول المعرفية.[135]

وذكرت إزابيل ستينغر (Isabelle Stenger) في كتابها "من علم لآخر: المفاهيم

---

(130) Ibid., p. 170.

(131) Ibid.,

(132) Ibid., p. 168.

(133) Ibid..

(134) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*.

(135) Ibid, p. 169.

الرحالة" (D'une science à l'autre: Des concepts nomades)، مجموعة من المفاهيم الأكثر دوراناً بين المعارف، والمحققة للتداخل والتواصل بين العلوم؛ مثل مفهوم (العلية)، وهو أكثر المفاهيم تنقلاً بين المعارف؛ ذلك أن كل العلوم تفترض مفهوماً "للعلية"، إلا أن العلية تختلف من علم لآخر، بحسب العلم ذاته هل هو صلب، أو غير ذلك، مثل العلوم الاجتماعية، ثم التمييز بين العلوم التي تُعمِل النظر في المفاهيم التي تقتضيها كعلم الاجتماع، والعلوم التي لا تتجاوز عملية الاقتباس، من غير أن ننسى أن فلاسفة العلوم يعدّون العلية مرحلة ما قبل العلم! فقد اختفت مثلاً من الأقوال الفيزيائية، ولكن هذا المفهوم ما زال حاضراً في ميادين أخرى كثيرة.(136) أما مفهوم (الجهاز العضوي)، فقد نشأ في البيولوجيا، ثم شاع وانتشر في الدراسات التي تطمح لأن يصبح لها وضع علمي. وصارت البيولوجيا، بهذا المفهوم، نموذجاً للعلوم الاجتماعية الناشئة.(137) وآخر المفاهيم التي تتبعت إزابيل ستينغر رحلتها مفهوم (المعايير) الذي انتقل إلى الاقتصاد بعد أن دخل من القانون إلى المنطق، ومن علم الاجتماع إلى البيولوجيا، ثم من اللسانيات التداولية إلى الفلسفة المتعالية.(138) ويبقى أن نعلم أنه إذا كانت القاعدة الذهبية التي يعلمنا إياها تاريخ الأفكار هي أن تنقل المفاهيم يؤدي إلى اغتناء الحقول المعرفية التي تستقبل هذه المفاهيم، فإن التداخل من خلال المفاهيم قد يؤدي إلى تشويش نظري عن طريق تحميل المفاهيم مضامين دلالية ووظائف إجرائية غير مناسبة. كما أن التداخل قد لا يكون دائماً مدعوماً ومؤسساً على نظرة بناءة ومنضبطة لمتطلبات العقلية العلمية أو الاعتبارات الأخلاقية، فتكون بعكس ذلك بدعم من إرادة سجالية غير بناءة.(139)

---

(136) Stengers, *D'une Science à l'autre: Des concepts nomades*, p. 68, 74–76.

عن: واعزيز. **من علم لآخر: المفاهيم الرحالة**، مرجع سابق، ص138–139.

(137) Ibid., p. 250.

(138) Ibid., p. 308–328.

(139) البعزاتي، بناصر. **مفهوم "الجدل" بين الخصوبة والتعسُّف**، ضمن: **انتقال النظريات والمفاهيم**، تنسيق: محمد مفتاح، وأحمد بوحسن، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم 67، ط1، 9991م، ص921–031.

2 - التداخل على مستوى المناهج

حذر مجموعة من الباحثين من عملية نقل المناهج من علم لآخر، بدعوى الاختلاف بين العلوم، ثم إن المناهج ليست هي الواقع؛ أي إنها لا تمثل الوسيلة الفعالة لمقاربة الحقيقة العلمية، واستدلوا بالمؤرخين الذين استقدموا مناهج متعددة من حقول مختلفة، لكنهم وصلوا إلى استنتاجات واهية وخلاصات متناقضة؛[140] فبعض العلوم، بحسب هذه النظرة، لها خصوصيتها، وينبغي لها احترام حدودها وفرضياتها؛ كالعلوم الاجتماعية؛ لأن أي تجاوز من خلال نقل مناهج خارجية قد يؤدي إلى كوارث علمية محققة.[141] كما رفض بعض الباحثين المقاربات الرياضية لكثير من الظواهر، وذكروا أن تاريخ العلم أثبت أن الرياضيات كانت مصدر اختلال في الكسب العلمي.[142] كما رفضوا المنهج الإحصائي الذي فشل، بنظرهم، في الاقتصاد والعلوم الاجتماعية والعلوم السياسية والجغرافيا والأنثروبولوجيا، وهذا ما دفع بالمؤرخين إلى مقاومته.[143]

وفي مقابل هذه الرؤية المتوجسة من تداخل العلوم من خلال انتقال المناهج، تبرز رؤية أخرى تذهب خلاف ذلك الرأي، وترى أن المنهج استدلال، والاستدلال مستويات متعددة وآليات مختلفة؛ فالمستويات تقبل التداخل، والآليات هي الأخرى تقبل الامتزاج بنسب معينة بحسب الغرض الذي يرمي إليه المتداول.[144] فهذه الآليات ترحل من علم إلى آخر ومن قطاع إلى آخر.[145] كما أن تاريخ العلوم

---

(140) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 172-173.

(141) Ibid., p. 179.

(142) Ibid.,

(143) Ibid., p. 176.

(144) البعزاتي، بناصر. **الاستدلال، مستويات في القوة والوثاقة**، ضمن: **آليات الاستدلال في العلم**، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم 48، ط1، 1241هـ/0002م، ص71-81.

(145) طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص38.

يثبت أيضاً أن جميع العلوم تلجأ إلى الاقتباس المنهجي من خارج حدودها،(146) ثم إن بعض المناهج في ذاتها، لا تتحقق فعاليتها إلا إذا استخدمت في حقول معرفية مختلفة؛ لأنها مزودة بقابليات الاشتغال في مجالات علمية خارجية؛ فهي إن أردنا التدقيق "مناهج تداخلية"، والمناهج أصلاً وجدت لتطوير العلوم، والتقريب بينها في تحليل الظواهر وتحرير الإشكالات.

وعلم المناهج Méthodologie هو نوع من التكنولوجيا المفهومية التي تقبل الانتقال إلى فضاءات معرفية متعددة، وليست مقتصرة على مجال بعينه، فالمناهج بوصفها مفاهيم المفاهيم؛ عندما تتشكل وتستوي فإنها لا تنحصر في علم واحد، بل إن الأعمال المنهجية المهمة في تاريخ العلم، هي التي تطبق في أكثر من مجال، وتبقى متنقلة طوال الوقت،(147) فتطور الرياضيات مثلاً أدى إلى تطوير كثير من العلوم الاجتماعية والطبيعية، وقد فصَّل أفلاطون ذلك في كتابه "القوانين" L'arithmétique.(148) وقد أكد بوانكاريه ودوهيم دور الرياضيات الجوهري في جل العلوم؛ فأوضح دوهيم أننا حين نستخدم منهج الرياضيات في العلم، فإننا نعبّر به عن خصائص قابلة للقياس بطريقة اصطلاحية بحتة، وذلك عن طريق الرموز الرياضية التي تربط الظواهر بعلاقات فيما يسمى بـ"الفروض"، وتترابط الفروض على أساس الطرق الرياضية، والنتائج تترجم إلى لغة الفيزياء لكي تصبح تنبؤات.

وبشكل عام، يؤدي الفرض دوراً بارزاً في الفلسفة الاصطلاحية بأسرها،(149)

---

(146) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 173.

(147) Ibid., p. 171.

(148) Ibid., p. 174-175.

كما يشهد تاريخ الرياضيين أنهم في أغلبهم كانوا يعملون في مشكلات ترتبط بالحاجات السائدة في أزمانهم، مما له ارتباط بقطاعات معرفية وعملية مختلفة. انظر:

- ماكليش، جون. **العدد: من الحضارات القديمة حتى عصر الكمبيوتر**، ترجمة: خضر الأحمد، موفق دعبول، الكويت: المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع251، ص11.

(149) الخولي. **فلسفة العلم في القرن العشرين**، مرجع سابق، ص813-913.

كما يشتمل التنجيم و(الخيمياء) على بعض جوانب الحساب في شكل جداول لا تخلو من انتظامات، بالرغم من أن مكانة التعبير بالأشكال والعلاقات الرياضية لا تتجاوز الوصف المظهري، بينما في علوم الفلك والفيزياء والكيمياء تستغل الرياضيات بوصفها أداة منهجية لإعادة تنظيم الظواهر، وتنسيقها وتتبع تغيّرها، وصياغة نتائج الملاحظة والتجارب، بل يوجه التعبير الرياضي التجربة ذاتها. فالمنهج الرياضي مكّن علوماً كثيرة من استنباط القوانين التي تفسر تغير ظاهرة ما عن طريق معرفة الانتظام ونسبة التغير تلك.[150] واتّحد أيضاً الاستدلال الرياضي مع وقائع التجريب في بنية الفيزياء لإعطاء مثل أعلى للمعرفة بالكون، مما استوعبته العلوم الفيزيوكيميائية. كما تمثلت العلوم الحيوية المنهج الرياضي، وكذا العلوم الإنسانية، بالرغم من الاختلاف النوعي لظواهرها.[151] فقد أصبحت الرياضيات؛ إذن، تاج العلم الحديث وأقنومه، تتبارى العلوم في الاقتراب منها، والتداخل معها والتزود بلغتها حتى عدّت ملكة العلوم،[152] أو هي بتعبير إميل بوترو علم الضرورة،[153] أو بتعبير آخر لغة العلوم.[154]

---

(150) البعزاتي. **مفاصل التفاعل بين المعارف،** مرجع سابق، 86. ويتلخص اجتهاد الرياضي البارز بول في أنه عدّ الرياضيات شكلاً خاصاً من نظام فكري منطقي أكثر عمومية وشمولاً. ويهتم هذا المنطق بالعلاقات بين الأشياء، وخصوصاً بالعلاقات بين أصناف الأشياء. ويمكن لهذه العلاقات أن تكون عددية أو غير ذلك. انظر:

- ماكليش. **العدد: من الحضارات القديمة حتى عصر الكمبيوتر،** مرجع سابق، ص260.

(151) الخولي. **فلسفة العلم في القرن العشرين،** مرجع سابق، ص8.

(152) المرجع السابق، ص301.

(153) المرجع السابق، ص012.

(154) ماكليش. **العدد: من الحضارات القديمة حتى عصر الكمبيوتر،** مرجع سابق، ص01. والأكثر من ذلك أن الأعداد الرياضية عدّت في بعض الحضارات كائنات شبه مقدسة، تكمن في أساس عملية الخلق نفسها، فأبعدوها عن المعاملات والتحليلات اليومية، كما أحاطوها بهالة من الدين والفلسفة، حتى عدّها أفلاطون "أرواحاً ذهبية"، كما ارتبط التصور الرياضي عند الصينيين بمعتقداتهم وأفكارهم التأملية الممتزجة بالخرافة والسحر والتنجيم. انظر:

- ماكليش. **العدد: من الحضارات القديمة حتى عصر الكمبيوتر،** مرجع سابق، ص98-105.

أما المنطق فقد عرف هو الآخر تطورات كبيرة، من خلال انتقال النظرية الفيزيائية من عالم الموضوعات المعتادة إلى عالم الجزيئات الذرية؛ ذلك أن المنطق الكلاسيكي لم يعد كافياً لبناء النظرية الفيزيائية بشكل صوري ومتماسك. وقد أكَّد العالم الفيزيائي هانز رايشنباخ H. Reichenbach (1861–1953) أن الفيزياء ليست علماً موازياً للبيولوجيا، بل هي أوسع؛ إذ تحكم حركة المادة بأسرها، بينما لا تحكم البيولوجيا إلا قطاعاً محدداً من المادة، هو المادة العضوية الحية فحسب. لكن قوانين الفيزياء ومناهجها تشمل المادة الحية وغير الحية على السواء، بينما تقتصر البيولوجيا على دراسة تلك القوانين التي تسري مع القوانين الفيزيائية على الكائنات الحية، ومن ثمّ ينبغي أن تلحق القوانين البيولوجية بالقوانين الفيزيائية، حتى تكتسب دقتها وعموميتها، ومما يساعد على هذا الإلحاق أو التداخل أن البيولوجيا لا تستطيع الاستغناء بتاتاً عن القوانين الفيزيائية.[155] وبهذا تتداخل العلوم البيولوجية وتتكامل مع العلوم الفيزيوكيميائية، مما يمثل مجموعة علوم المادة الجامدة والحية، في مقابل مجموعة العلوم الإنسانية،[156] كما يحصل التداخل بين المجموعتين الكبيرتين في مستويات أخرى كثيرة؛ فقد لجأت الإنسانيات وعلم الاجتماع منها بصفة خاصة إلى الطبيعيات تقترض منها الوضعية وأساليبها الإحصائية.[157]

ويهمنا أن نسجل إذن أن اقتباس المناهج، مما يحقق التداخل بين العلوم، كان أمراً معمولاً به في تاريخ المعارف، ولا يلتفت إلى الآراء التي تقلل من أهميته في الإبداع؛ بدعوى أن المنهج المقتبس يتعرض لعمليات تفقير أثناء عملية تداخله واستثماره في حقل معرفي مخالف،[158] أو أن "الاختراق المنهجي" بين المعارف

---

(155) الخولي. **فلسفة العلم في القرن العشرين**، مرجع سابق، ص301–401.

(156) المرجع السابق، ص401.

(157) علي، نبيل. **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، الكويت: المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع481، 4991م، ص02.

(158) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 180.

هو مصيدة نظرية، لتحريف المعرفة والحد من فعالية المنهج![159]

3 - التداخل على مستوى النظريات

يطرح التداخل من خلال النظريات والأفكار أسئلة عدة، لا تقل أهمية عن أسئلة إمكانات التداخل في ذاته وحدوده؛ من مثل: ماذا يحصل للفكرة أو النظرية عندما يجري استخدامها في ظروف مغايرة، ولأسباب جديدة، وفي ظروف غير متماثلة؟ وهل تفيدنا هذه العملية التداخلية في معرفة حقيقة النظرية المستخدمة، وحدودها، وإمكاناتها، ومشكلاتها الضمنية؟. من الدارسين من رأى أن هذه الحركة الانتقالية إلى بيئة جديدة، لا تخلو من فوائد أبداً؛ فهي تنطوي بالضرورة على عمليات ذهنية وبحثية معقدة، من التمثل إلى التأسيس إلى التوظيف، عبر النقل، والتحويل، والدوران، والتداول، والتبادل، إلى التداخل.[160] ولا يتحقق هذا الانتشار لنظرية ما، بنظر وليامز، إلا إذا كانت النظرية مؤثرة وقوية؛ حتى لا تتعرض أثناء ارتحالها للاختزال والتحريف،[161] والخوف من التحريف هو الذي جعل بعض الباحثين يجعل الكفاءة المزدوجة في مستخدم النظرية المتداخلة من شروط تحقيق تعاون فعال، وتداخل مثمر على مستوى النظريات بين المعارف والعلوم.[162]

وهناك من رأى أن العملية تكتنفها صعوبة بالغة، وتتطلب تفحصاً وتدقيقاً

---

(159) سعيد، **انتقال النظريات**، مرجع سابق، ص13.

(160) المرجع السابق، ص21.

(161) المرجع السابق، ص52.

(162) "Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?", Sinaceur, p. 12-13.

كما تحدث إيان كريب عن انتقال النظريات وتداخلها من خلال مفهوم "التعددية النظرية"، لكنه نبَّه إلى أن الانتقال والتداخل يجب أن يحصل بحسب ما تقتضيه ضرورات البحث وشروط الإبداع. انظر:

- كريب، إيان. **النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة: محمد حسين غلوم، الكويت: المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع244، ص15.

وخيالاً واسعاً.(163) ومن الباحثين من نبه إلى خطورة نقل النظريات أصلاً، ولا سيّما تلك النظريات التي افتقدت القدرة على تحقيق الإبداع في الحقول التداخلية التي نقلت إليها؛ مثل نظرية التطور اليوم في حقل البيولوجيا وفي العلوم المجاورة لها.(164) كما أن بعض النظريات لا تكون مكتملة وفرضياتها غير صحيحة، ومن ثمّ هي غير معتبرة؛(165) فأي توظيف أو نقل لها قد يكون له انعكاس سلبي على البحث العلمي وعلى الحقيقة المعرفية. ولكن يبقى انتقال النظريات ومساهمتها في التداخل بين المعارف أمراً مألوفاً في تاريخ العلم، وعنصر إثراء وإبداع في المعارف، ووسيلة تحقيق ثورات علمية بارزة.

فنظرية داروين، مثلاً، جذبت باحثين في العلوم الاجتماعية والبيولوجية والأنثروبولوجية؛ إذ إن جون ليبوك Jhonn Lubbok استثمر نظرية أستاذه داروين في وضع نظرية أخرى للتطور الثقافي، كان لها أثر كبير في الأنثروبولوجيا الإنجليزية،(166) كما استخدمت نظريات بنيوية واجتماعية ووظيفية في تطوير حقل الدراسات القانونية،(167) واستخدمت المفاهيم النفسية في مجال نظرية المعرفة والدراسات الميتافيزيقية، وفي كثير من المباحث الفلسفية، مما جعل بينها رباطاً مشتركاً ومتداخلاً.(168)

ويمكن أن تنتقل النظريات من سياق ثقافي ومعرفي إلى سياق آخر مختلف، محدثة تداخلاً بين السياقين، كما نجد ذلك في علاقة الثقافة الغربية بالثقافة الإسلامية؛ إذ نشطت عمليات التداخل بين المجالين، من حيث انتقال

(163) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 195-196.

(164) Ibid., p. 195.

(165) Dogan et Pahre. *L'innovation Dans Les Sciences Sociales*, p. 266.

(166) Ibid., p. 193.

(167) Ibid., p. 205.

(168) بناني، عز العرب الحكيم. "دور علم النفس في تأسيس فلسفة اللغة لدى أنطون مارتي"، **مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية**، المغرب، ع5، خريف/شتاء 1991م.

النظريات بين حقول علمية كثيرة.(169) وقد تتبع المفكر إدوارد سعيد تنقل بعض النظريات من بيئة إلى أخرى، وركَّز على نظريات جورج لوكاتش وميشال فوكو، وما تعرضت له أثناء رحلتها إلى سياقات فكرية مختلفة؛ فـ(جولدمان) مثلاً أعاد إنتاج نظرية لوكاتش ووظّفها بطريقة مختلفة. ولا يمكن نعت عمل جولدمان بسوء الفهم أو سوء التفسير، بقدر ما هو تدخل التاريخ والبيئة في تغيير الأفكار والنظريات، ونسج علاقات جديدة في إطار حقل متداخل بطرق مختلفة.(170) ثم إن جولدمان قام بعملية تكييف أفكار لوكاتش ونظرياته، لكي تتناسب مع ظروفه العلمية والوظيفية الخاصة؛ فلوكاتش كان يكتب بوصفه مشاركاً في أحداث بلده الفكرية والسياسية، أما جولدمان فأعاد توظيف نظرية لوكاتش في فضاء آخر، بوصفه مؤرخاً خارج وطنه، وباحثاً في جامعة السوربون.(171) ودرس إدوارد سعيد أيضاً التحولات التي طرأت على نظرية ميشال فوكو أثناء انتقالها إلى السياق المعرفي الأمريكي، عبر عملية تحويل عصر معرفي إلى آخر، ورصد كيفية تحرك شخصيات نيتشه ومالارميه، مثلاً، في الفضاء الأمريكي، وهي شخصيات محورية في كتاب "الكلمات والأشياء."(172)

إن انتقال النظريات، إذن، عملية أساسية في تحقيق التداخل المعرفي. وبالرغم مما يحدث للنظريات المتداخلة أو الـمُحَوَّلة من اختزال، أو تحوير، أو تحريف، فإنها تحيل لزوماً إلى سياقها النظري الأصلي، وتتماس مع نظريات أخرى،

(169) يقطين، سعيد. **انتقال النظريات السردية: المشاكل والعوائق**، ويفوت، سالم. **انتقال الأفكار الفلكية اليونانية إلى الثقافة العربية الإسلامية: كتاب الصناعة العظمى للكندي نموذجاً**، ضمن: سعيد. **انتقال النظريات**، مرجع سابق..

(170) سعيد. **انتقال النظريات**، مرجع سابق، ص22–32. كما أن لوكاتش نفسه استعار الكثير من مفاهيم هيغل وماركس وطورها، مثل مفهوم "الكل" ytilatoT، المؤسس لتصور أن المجتمع البشري والحياة يشكلان كلاماً متناسقاً ومتحداً. انظر:

- كريب. **النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس**، مرجع سابق، ص303.

(171) سعيد. **انتقال النظريات**، مرجع سابق، ص22.

(172) المرجع السابق، ص03.

ثم تحاور نظريات أخرى بعد الانتقال، وربما أصبحت متمثلة في إطار نظرية أخرى معدّلة أو مغايرة. ونتيجة ذلك، فإن الحديث عن التداخل على مستوى النظريات يكون معقولاً من خلال استيعاب العناصر التي تحدده وتتحكم فيه، وهي عنصر الزمن والمكان، وعنصر الحاجات العلمية والوظيفية، وخصوصية بعض المرجعيات التي تعمل وراء تلك الحاجات.(173)

خاتمة

ينتهي بنا البحث إلى أن الدخول في مجال المعارف المتداخلة هو في المقابل خروج من الحصون الفكرية/التخصصية المغلقة، ومغادرة زنازين التقليد المستكين.

والبحث لم يكن همه وضع تصور نظري متماسك لتداخل المعارف، بقدر رغبته في الإشارة إلى ظاهرة عامة في الفكر الإنساني؛ لها دورها الرئيس في تحقيق الثورات العلمية الكبرى في جل لحظات تاريخ العلم؛ فقد كان علماء التداخل رواد قافلة الإبداع في رحلة الإنسان العلمية.

والمعرفة الإسلامية في تاريخها المزهر جسدت هذا المعطى من خلال التفاعل الذي حصل بين المعارف الدينية الإسلامية، والمعارف الاجتماعية والفلسفية والعرفانية مما يحتاج إلى دراسات معمقة أخرى، إضافة إلى ضرورة هيكلة الجامعات الإسلامية وفق مقتضيات التداخل والتكامل بين المعارف، وعدم الالتجاء إلى الفصل التخصصي إلا عند الضرورات المنهجية والتطبيقية الملحة.

---

(173) الدغمومي، محمد. **انتقال المفاهيم: نقد النقد**، ضمن: سعيد. **انتقال النظريات والمفاهيم**، مرجع سابق، ص64–74.

الفصل الثالث

تاريخ فلسفة العلم من منظور إسلامي بوصفه أساسا لتحقيق التكامل المعرفي

سمير أبو زيد[1]

مقدمة

سؤال المعرفة هو أحد الأسئلة الأساسية بالنسبة إلى الوجود الإنساني، فالمعرفة ليست مهمة فقط بالنسبة إلى الإنسان في العصر الحديث؛ عصر الثورة العلمية والابتكارات التكنولوجية شديدة التطور والتعقيد، وإنما هي مهمة لكل إنسان في كل عصر. فالإنسان في العصور القديمة لم يكن يمكنه أن يزرع دون معرفة طبيعة النباتات وكيفية زراعتها، ولم يكن يمكنه أن يربي الحيوانات المختلفة دون معرفة طبيعتها وكيفية تربيتها والاستفادة منها، ولم يكن يمكنه معرفة الاتجاهات والتواريخ دون الإحاطة بطبيعة الأفلاك، إلخ.

ومع تطور الفكر البشري تمكن الإنسان من وضع نوع من التنظير لهذه المعرفة، فظهر ما يعرف بنظرية المعرفة. وأصبحت هناك مبادئ معينة تحكم عملية المعرفة، وخطوات معينة يمكن اتباعها لاكتساب المعرفة، وأساليب معينة لتقويم المعرفة والاستفادة منها. كما ظهرت التساؤلات الفلسفية عن إمكان

(1) ماجستير في الهندسة المدنية، مؤسس ومدير موقع فلاسفة العرب.
البريد الإلكتروني:samir_abuzaid_h@hotmail.com

المعرفة، مثل: هل يمكن الوصول إلى المعرفة اليقينية أم أن المعرفة هي دائماً غير يقينية؟ وكذلك البحث في الأدوات الإدراكية التي يمتلكها الإنسان من حيث إمكاناتها وحدودها، التي تمكنه من اكتساب المعرفة، والبحث في طبيعة المعرفة ذاتها من حيث إنها كمية رياضية أو كيفية تقديرية، إلخ.

وحقق الإنسان تقدماً في التنظير لفلسفة المعرفة من خلال تطور الحضارات الإنسانية المتتالية، فأحد العناصر الأساسية لظهور الحضارات، هو قدرتها على اكتساب المعرفة وتوظيفها في النهضة الحضارية: الزراعية والصناعية والعمرانية. ولأن الحضارات الإنسانية الكبرى في التاريخ معدودة، يمكن القول إنّ تطور قدرة الإنسان على المعرفة والتنظير لها وتطبيقها في الواقع ارتبط بهذه الحضارات الكبرى. ولذلك نجد أن المعرفة الإنسانية قد تطورت بدءاً من التاريخ القديم مروراً بالحضارة اليونانية، ثم الحضارتين الهندية والصينية، ثم الحضارة الإسلامية القديمة، ثم الحضارة الغربية الحديثة حتى عصرنا الحالي.

ولم تكن نظرة كل من تلك الحضارات إلى المعرفة وطبيعتها النظرية ووظيفتها العملية متماثلة، فالعلم اليوناني تميز بالناحية الصورية، وتميز العلم الصيني بالناحية التطبيقية أو التكنولوجية، أمّا العلم الإسلامي فقد تميز بالتجريبية، في حين تميز العلم الغربي الحديث بالحتمية الميكانيكية؛ لأن نظرة كل حضارة إلى عملية المعرفة هي جزء من نظرتها إلى العالم؛ فاختلاف نظرة كل حضارة إلى العالم أدى إلى اختلاف نظرتها إلى كل من: العلم والمعرفة العلمية.

وفي عصرنا الحالي تسيطر نظرة العلم الحديث، التي أنتجتها الحداثة الغربية، على مفهومنا، وطبيعة إنتاجنا للمعرفة والتكنولوجيا. فقد أنتج العلم الحديث ثورة علمية كبرى بدءاً من القرن السابع عشر الميلادي في ميادين العلوم كلّها، سواء العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا، أو العلوم الإنسانية مثل علم النفس والتاريخ واللغة والاجتماع. وأنتجت هذه الثورة العلمية تطورات تكنولوجية متلاحقة، بدءاً من ابتكار محركات الاحتراق الخارجي

في القطارات والبواخر، والاحتراق الداخلي في السيارات والمعدات، مروراً بالأجهزة الإلكترونية المختلفة، حتى وصلنا إلى عصر المعلوماتية، والحاسب الآلي، واستخدامات الليزر، واستكشاف الفضاء، إلخ.

ونتيجة لهذا النجاح غير المسبوق، طرح فكر الحداثة "العلم الحديث" بوصفه الصورة التي اكتملت بها التصورات الإنسانية لعملية المعرفة وطبيعتها؛ إذ عدّ فكرُ الحداثة المعرفةَ العلمية معرفة موضوعية ومحايدة بشكل مطلق لا تختلف من إنسان إلى إنسان، أو من مجتمع إلى آخر. فالعلم الحديث، طبقاً لفكر الحداثة، ليس مرتبطاً ولا معبّراً عن حضارة معينة هي الحضارة الغربية، وإنما هو علم يعبّر عن الإنسان بما هو إنسان.

لقد سيطر هذا التصور على الفكر الإنساني حتى الثلث الثاني من القرن العشرين الميلادي، عندما ظهرت تصورات جديدة، كشفت عن الارتباط بين الخلفيات الثقافية والحضارية والمجتمعية والمعرفة العلمية. فأصبح ممكناً وضع الظروف المجتمعية وأثرها في عملية المعرفة بالحسبان، كما أصبحت الخلفيات الثقافية للعالِم القائم بالبحث العلمي مؤثرة في إدراكه الخطوات المختلفة للمعرفة، لذلك ظهرت علوم جديدة تربط بين العناصر الموضوعية لعملية المعرفة، والعناصر الذاتية، فظهر علم اجتماع المعرفة، ثم علم اجتماع العلم، ثم علم اجتماع المعرفة العلمية، ثم الدراسات الثقافية المتعلقة بالمعرفة العلمية.

وعلى الرغم من تلك التطورات، فما يزال العلم الغربي الحديث -الذي ينطلق من نظرة فكر الحداثة- مسيطراً على الفكر العلمي الإنساني المعاصر، فالجامعات والمعاهد الكبرى كلّها التي تقود العلم هي جامعات، إمّا غربية، وإمّا قائمة على النظام العلمي الغربي الحديث، والمنجزات العلمية المعاصرة جميعها هي منجزات غربية، أو قائمة على النظام العلمي الغربي الحديث، وقد شملت تلك السيطرة المجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة بوصفها جزءاً من المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

وقد نتج عن هذه السيطرة وجود ازدواجية في الفكر العربي والإسلامي الحديث والمعاصر، ما بين النظرة الغربية الحديثة والنظرة العربية الإسلامية إلى العالم. وقد أدت هذه الازدواجية إلى الفشل المعرفي على مستويات علمية متعددة، لذلك أصبح من الضروري أن يعمل الفكر العربي والإسلامي المعاصر على تجاوز هذه الازدواجية، وأن يعمل على تحقيق التكامل المعرفي في هذا الفكر.

الفكرة المركزية في هذا البحث هي اقتراح تصورات نظرية "فلسفية" من شأنها -إذا ثبتت- أن تقدم حلاً لإشكالية الانفصال المعرفي بين الفكر العربي/ الإسلامي المعاصر، والفكر العلمي الإنساني المعاصر، فالانفصال عن الفكر العلمي المعاصر يكرس الازدواجية في المجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة. أمّا التماهي معه فيكرس انفصال الفكر العربي/ الإسلامي المعاصر عن نظرته إلى العالم التي طرحها الدين الإسلامي.

ووفقاً لهذا الاقتراح، فإن الاتجاه الصحيح لحل هذه الإشكالية هو العمل على تحقيق الاتساق بين النظرة العربية/الإسلامية إلى العالم، والنظرة العلمية المعاصرة؛ ذلك أن الاتساق يضمن عدم التناقض، ولكنه لا يتطلب التماهي بين التصورين النظريين المتسقين مع بعضهما بعضاً. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم تصورات نظرية تنتمي إلى مجال فلسفة العلم، من شأنها تحقيق الاتساق بين النظرتين، فيتحقق عدم الانفصال بينهما، وفي الوقت نفسه عدم التماهي بينهما، فإذا تحقق ذلك كان تحقيق الاتساق بين كلتا النظرتين بمثابة الأساس النظري لتحقيق التكامل المعرفي على مستوى الواقع.

ويتطلب تحقيق هذا الهدف: إثبات أن هناك تمييزاً أساسياً بين مفهومي "العلم الحديث" و"العلم المعاصر". وإثبات أن النظرة الإسلامية لا تتعارض مع "العلم الحديث"، وإنما تقبل الاتساق مع "العلم المعاصر". وبيان كيف يمكن أن يؤدي تحقيق الاتساق بين الجانبين إلى التأسيس للتكامل المعرفي في المجتمعات العربية والإسلامية.

نعتمد في تحقيق القضية الجوهرية في هذا البحث، وهي المفهوم التاريخي التطوري للعلم، على المنهج التاريخي المقارن، إضافة إلى ذلك اعتمدنا المنهج التحليلي من أجل تحليل العناصر الأساسية في النظرة العلمية لكل من: الفكر العربي/ الإسلامي القديم والفكر الغربي الحديث، والفكر العلمي الإنساني المعاصر، ثم اعتمدنا أيضاً على المنهج ذاته في إثبات الاتساق بين النظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم والفكر العلمي المعاصر، ثم بيان كيف يؤدي إثبات ذلك إلى التأسيس للتكامل المعرفي على المستوى النظري.

أولاً: إشكالية التكامل المعرفي

قد يفسَّر التكامل المعرفي بأكثر من معنى، ويحمل على أكثر من مستوى؛ فعلى المستوى الإجرائي يمكن أن يحمل على معنى التكامل في المناهج التعليمية بين العلوم الطبيعية والإنسانية "الحديثة"، والعلوم الشرعية والفقهية "الإسلامية". كما يمكن أن يحمل على المستوى التطبيقي؛ بمعنى أن يتم تدريس العلوم الطبيعية والإنسانية "الحديثة" انطلاقاً من النظرة الإسلامية إلى العالم، وهنا يحمل مفهوم التكامل المعرفي درجة أكثر عمقاً. ويمكن أن يحمل هذا المفهوم أيضاً على المستوى النظري؛ بمعنى التكامل بين نظرتنا إلى العالم والعلم. والتكامل هنا يتطلب تحقيق "الاتساق" بين النظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم والنظرة العلمية المعاصرة إلى العالم. وفي هذه الحالة تكون عملية التكامل المعرفي نظرية فلسفية أكثر منها إجرائية تعليمية، وهي بذلك تمثل أعلى درجات العمق في التكامل المعرفي، وتجعل تحقيق التكامل يحدث تلقائياً على المستوى الإجرائي؛ أي مستوى تكامل المناهج، أو على المستوى التطبيقي؛ أي مستوى أسلوب التدريس.

1 - مفهوم التكامل المعرفي في النظرة إلى العالم

لكل مجتمع أو حضارة نظرة إلى العالم، تتكون من مجموعة عناصر أساسية، منها ما يتعلق بالاعتقادات الأساسية عن الكون والحياة، ومنها ما يتعلق بطبيعة

الإنسان ووظيفته في الكون، ومنها ما يتعلق بالمعرفة التي يكتسبها الإنسان. وتتميز أية نظرة إلى العالم بسمة أساسية؛ هي الاتساق، وإذا افتقدت هذه النظرة عنصر الاتساق فقدت قيمتها بالنسبة إلى المجتمع، وسقطت من تلقاء نفسها. ولأن مفهوم المعرفة وعمليتها جزء أساسي من النظرة إلى العالم؛ فإن اتساق هذا المفهوم مع باقي عناصر النظرة شرط أساسي لبقائها متسقة مع ذاتها، ومن ثمّ استمراريتها. وتنعكس نظرة الإنسان إلى العالم، التي يكتسبها من حضارته، على تعامله فكرياً مع الكون. ولأن هذه النظرة تتكون من عناصر اعتقادية تمثّل الفكر الديني، وعناصر عقلية تمثّل الفكر العقلي الفلسفي، وعناصر مادية تمثّل الفكر العلمي التجريبي. فقد نتجت ثلاثة مجالات أساسية للفكر الإنساني هي: الفكر الاعتقادي الديني، والفكر العقلي الفلسفي، والفكر العلمي التجريبي. ويتحقق التكامل المعرفي في حالة تحقق الاتساق بين هذه المجالات الثلاثة المتصلة بالفكر الإنساني. لذا، إذا أردنا أن نحقق التكامل المعرفي في ثقافة ما، فيجب أن نحقق التكامل أو الاتساق بين نظرة هذه الثقافة إلى العالم والعلم التجريبي.

2 - الازدواجية المعرفية في المجتمعات الإسلامية المعاصرة

في ظل هذا التصور العام للعلاقة بين النظرة إلى العالم وعملية المعرفة، يمكن ملاحظة العلاقة بين الحضارة العربية/ الإسلامية والعلم. فالحضارة العربية الإسلامية نشأت انطلاقاً من النظرة الإسلامية إلى العالم، وهي نظرة تضمنتها نصوص القرآن الكريم وفصّلتها السنة النبوية الشريفة. وكأي حضارة كبرى مماثلة، فقد حققت الحضارة العربية/ الإسلامية القديمة تطوراً كبيراً في طبيعة المعرفة العلمية، فأنتجت العلم العربي الإسلامي. ومع دخول أوروبا عصر الحداثة وتهديدها البلاد الإسلامية أواخر القرن السابع عشر، بدأ العالم الإسلامي يدرك قيمة العلم الأوروبي الحديث، وأثره في تفوقها على البلاد الإسلامية، فبدأت الأصوات تدعو إلى استيراد "العلم الحديث" للحاق بالحضارة الغربية.

ونظراً إلى أن العلم الغربي الحديث يقوم في نظرته إلى العالم، على نظرة مادية في جوهرها، تتناقض مع النظرة الإسلامية إلى العالم؛ فقد أدّى استيراد هذا

العلم إلى ازدواجية النظام المعرفي الإسلامي. ويوضح هذا الموقف المستشار طارق البشري بقوله: "إن من أخطر الانقسامات التي تبدت في أوجها على مدى القرن العشرين، هو هذا الانقسام الذي ولّده الصراع الثقافي بين التيار الإسلامي والتيار العلماني... ومع احتكاك الغرب بنا بالدرجات المختلفة لهذا الاحتكاك من الاقتحام، حتى الاستمالة والإقناع وحتى التربية والتعليم، وفي المجالات المختلفة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، في القرنين التاسع عشر والعشرين، قامت لدينا مشكلة حادة تتعلق بـ"الازدواج" في كل من مجالات الحياة الاجتماعية، ولم يقتصر الازدواج بين الموروث والوافد على العنصر الثقافي الإدراكي أو التصوري، ولكنه ظهر ظهوراً واضحاً في أرض الواقع، سواء من حيث ماديات الحياة وأدواتها، أو من حيث نظمها وعلاقاتها."[2]

وإذا كانت الازدواجية قد طالت كل أوجه الحياة في المجتمعات العربية والإسلامية، فإن أقصى درجات هذه الازدواجية، وأكثرها تأثيراً كان في مجال العلم والمؤسسات التعليمية. فقد أدت إلى قيام نظام تعليمي على النمط الغربي، يوازيه نظم تعليمية إسلامية تقليدية، فهناك المدارس القائمة على النظام الغربي، والمدارس الأزهرية والإسلامية، وهناك الجامعات القائمة على النظام الغربي والجامعات الأزهرية والإسلامية. إضافة إلى ذلك نشأت الازدواجية على مستوى أكثر عمقاً، فهناك مجالات معرفية متعددة تميزت بأنها "علمية-دينية" مشتركة؛ فالقضايا الطبية المرتبطة بتحديد بداية الحياة ولحظة الموت في الإنسان، وتلك الخاصة بنقل الأعضاء ومعالجة الجينات الإنسانية والاستنساخ إلخ، كلّها قضايا علمية ودينية في الوقت نفسه. وكذلك الحال بالنسبة إلى القضايا المرتبطة بالهندسة الجينية للأغذية، وحدود التجارب العلمية المؤثرة سلباً في البيئة، والأبحاث المرتبطة بنشأة الكون ونشأة الإنسان، لذلك نشأت ازدواجية أخرى على مستوى الموقف من القضايا العلمية-الدينية المشتركة.

---

(2) نحو مشروع حضاري نهضوي عربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001م، ص852.

وفي ظل وجود هذه الازدواجية في نظام المعرفة في المجتمعات الإسلامية، نشأ نوع من الانقسام المؤدي إلى الفشل المعرفي على مستويات عدة. فالتعليم طبقاً لنظم المعرفة الغربية، سواء في العلوم الطبيعية أو الإنسانية، يؤدي إلى تشتت وعي النخبة المتعلمة، بين الدفاع عن النمط الغربي، والنمط الإسلامي في الحياة. وهذا يؤدي إلى نوع من السلبية تجاه الجانبين، فتصبح هذه النخبة سلبية عند تطبيق المعرفة العلمية في الحياة الواقعية، كما تصبح سلبية تجاه القضايا الجوهرية الخاصة بنظام الحياة الإسلامي.

وأدّت هذه الازدواجية إلى الفشل في معالجة القضايا العلمية-الدينية المشتركة؛ إذ نجد أن النخب الإسلامية غير قادرة على حسم قضايا، مثل نقل الأعضاء، وبدايات الشهور العربية ونهاياتها، والموقف من النظرية الداروينية في التطور، ونشأة الإنسان، إلخ؛ بمعنى آخر فإن الازدواجية المعرفية في التعليم الجامعي بالبلدان العربية والإسلامية،لم تكن ناتجة عن تطبيق سياسات تعليمية أسَّسها الاحتلال الأجنبي، أو تأثر بالتفكير العلماني فقط؛ أي لم تكن ناتجة عن المستوى الإجرائي أو التطبيقي فحسب، بل نتجت أيضاً عن إشكالية أكثر عمقاً، تتمثل في عدم الاتساق بين النظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم والعلم الميكانيكي الحديث، الذي كان مسيطراً حتى الثلث الأول من القرن العشرين الميلادي. وبما أن العلم المعاصر قد تجاوز "النظرة الميكانيكية الحديثة"، فإن الاتجاه الصحيح من أجل تجاوز هذا الازدواج المعرفي هو العمل على تحقيق الاتساق بين النظرة الإسلامية إلى العالم والعلم المعاصر. وإذا تحقق ذلك الاتساق أمكن حسم القضايا العلمية الدينية المشتركة، وتجاوز مشكلة السلبية التي تعانيها النخبة المتعلمة، وأمكن بذلك تحقيق التكامل بين العلوم الطبيعية والإنسانية التي يعالجها العلم المعاصر، والعلوم الدينية والفقهية والشرعية الإسلامية.

ثانياً: الأساس الفلسفي للتكامل المعرفي

التكامل مفهوم إجرائي يعبّر عن الجمع أو التوفيق بين مجالين يتمّم كل منهما الآخر. فعلى المستوى السياسي يمكن للدول العربية أن "تتكامل" مع بعضها بعضاً؛ إذ تضم الثروة الطبيعية والأراضي الزراعية والخبرة التقنية والأيدي العاملة. وعلى مستوى التخطيط للبنية التحتية للدولة يمكن التخطيط لمشاريع "تتكامل" مع بعضها بعضاً. ويستخدم المفهوم نفسه في التعليم، عندما تطبَّق الخطط التعليمية التي تضمن "تكامل" المعرفة التي يتحصل عليها الطالب.

ولكن بالنسبة إلى قضيتنا محل البحث، وهي مشكلة الازدواجية في النظام المعرفي في المجتمعات الإسلامية، فإنّ تحقيق التكامل المعرفي وضمان نجاحه واستمراريته، يحتاج إلى الارتكاز على مفهوم أكثر عمقاً من المستوى الإجرائي؛ إذ لا بدّ من أن ترتكز على مفهوم أعمق هو مفهوم "الاتساق"، وهو مفهوم منطقي في الأساس، فالمفاهيم إذا لم تكن متناقضة، تكون متسقة مع بعضها بعضاً. أمّا تحقيق التكامل بين الجانب المعرفي المرتبط بالعلوم الشرعية والفقهية الإسلامية، والجانب المعرفي المرتبط بالعلوم الحديثة، فإنه يستلزم تحقيق الاتساق بين النظرة الإسلامية والنظرة العلمية إلى العالم؛ ذلك أنه إذا تناقضت عناصر النظرة الإسلامية مع عناصر النظرة العلمية إلى العالم، فلن يكون تحقيق التكامل المعرفي ممكناً.

1 - الازدواجية المعرفية والعلم الحديث

نشأت الازدواجية المعرفية في المجتمعات العربية والإسلامية الحديثة بوصفها نتيجة مباشرة للتناقض بين النظرة المعرفية العربية/ الإسلامية إلى العالم ونظرة العلم الحديث؛ فالنظرة المعرفية العربية/ الإسلامية هي نظرة غير حتمية (احتمالية)، نابعة من الإقرار بوجود حدود للمعرفة الإنسانية، وأن العلم المطلق هو لله جلّ وعلا، في حين أن النظرة العلمية الحديثة هي نظرة مادية حتمية تعلي

من قدرة الإنسان على المعرفة، وترى أن بمقدوره -من حيث المبدأ- معرفة كل شيء في الكون. ومن جانب آخر، فإن النظرة المعرفية العربية/الإسلامية ترى أن وظيفة العلم هي أخلاقية في المقام الأول؛ فمهمة الإنسان على الأرض هي إقامة المجتمعات المنضبطة أخلاقياً، وعدم الجور على الطبيعة. وأمّا وظيفة العلم في النظرة العلمية الحديثة فهي استغلال الطبيعة لمصلحة الإنسان دون النظر إلى ما يترتب على ذلك من أضرار محتملة.

وتنتج عن النظرة العلمية الميكانيكية الحديثة إلى العالم نتائج مهمة تتناقض مباشرة مع النظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم. ويمكن إجمال هذه النتائج في ثلاثة مفاهيم ترفضها النظرة العربية/ الإسلامية رفضاً كاملاً، وهي:

أ - "الردّية": فالكون في النظرة الميكانيكية الحديثة يتكون في النهاية من ذرات تتحرك بشكل دائم، وتتصادم مع بعضها بعضاً مكونة كل ما يوجد في الكون. ويترتب على مبدأ "الردّية" أن العقل الإنساني يمكن ردّه إلى خلاياه المكونة له، ومن ثمّ إنكار وجود النفس وخلودها بعد الممات.

ب - "الحتمية": طبقاً للنظرة الميكانيكية الحديثة، فإن الكون تسوده الحتمية بشكل تام؛ إذ يمكن التنبؤ بالأحداث المستقبلية إذا عرفنا موقع جزيئات الكون الحالي وكميتها وحركتها، وهذا يؤدي مباشرة إلى إلغاء حرية الإنسان، وإلى أن ما نشعر به من حرية ليس سوى وَهْم. وإلغاء حرية الإنسان يتناقض مباشرة مع النظرة العربية/الإسلامية، ويؤدي إلى إلغاء الإيمان بالثواب والعقاب.

ت - "المادية": فالنظرة الميكانيكية الحديثة نظرة مادية بشكل كامل، ومن ثمّ فليس هناك أي شيء وراء المادة التي ندركها بحواسنا. وإنكار ما وراء المادة معناه إنكار وجود الإله، وإنكار العالم الآخر، وإنكار قدرة الله في الكون، وإنكار الرسالات السماوية؛ فإنكار الوجود وراء المادي يتعارض بشكل مباشر مع النظرة العربية/ الإسلامية.

وقد ترتب على هذا التعارض المباشر بين نظرة العلم الحديث والنظرة العربية/ الإسلامية أن ظل العلم الحديث مفهوماً خارجياً بالنسبة إلى الفرد المسلم، فالشعور غير الواعي للفرد بما يترتب على نظرة العلم الحديث من اعتقادات، أدى إلى وجود عائق سيكولوجي على مستوى اللاوعي بينه وبين العلم الحديث، لذلك ظهرت الازدواجية في العلم والتردد بين مقتضيات النظرة الإسلامية في عموم الحياة، ومقتضيات النظرة العلمية الحديثة في مؤسسات التعليم والبحث العلمي.

2 – ظهور التصورات العلمية الجديدة

يتفق المتخصصون على أن هناك عملية تحول حقيقية في الفكر العلمي، بدأت منذ الثلث الأول من القرن العشرين، والسِّمة الجوهرية لهذه العملية هي التحول من الحتمية إلى اللاحتمية. والموقف الحالي في ضوء تطورات فلسفة العلم هو في حالة انقسام بين فريقين؛ فريق ما يزال يدافع عن النظرة الميكانيكية، على افتراض أن المستقبل سوف يحمل في طياته حلولاً لمشكلاتها المعاصرة، وفريق يرى أن ظهور ميكانيكا الكوانتم والتطورات المعاصرة في كل فروع العلم يفرض الاستغناء تماماً عن النظرة الميكانيكية، والأخذ بنظرة جديدة لا حتمية نابعة من التصورات الجديدة التي طرحتها فلسفة العلم المعاصرة.(3)

وتتمثّل العناصر الأساسية لهذه لتصورات العلمية الجديدة في ثلاثة مبادئ عامة، هي:

---

(3) عملية رصد التحولات المعاصرة في الفكر العلمي هي عملية ليست بسيطة، نظراً لكونها مطروحة في الفكر الغربي المعاصر بشكل غير مباشر من خلال عدد كبير جداً من الأعمال البحثية الحديثة، وعدد من المؤلفات الأساسية. وقد قمنا بعملية الرصد هذه بشكل تفصيلي في "العلم وشروط النهضة"، الباب الأول، ص39–131. ونحن نوجز هنا عملية التحول في ثلاثة مبادئ أساسية، ولا يمكن في هذا الحيز المحدود تقديم إيضاح أكثر دقة لهذه المبادئ، والقارئ المهتم يمكنه مراجعة ذلك في:
- أبو زيد، سمير، **العلم وشروط النهضة: التصورات العلمية الجديدة والتأسيس العلمي للنهضة**، القاهرة: مكتبة مدبولي، 2008م.

أ – اللاحتمية والحرية: فمفهوم اللاحتمية مفهوم سلبي، يستبعد الحتمية، ولكنه لا يضيف أي معنى جديد. وهذا المفهوم تقرير لحقيقة واقعة أنتجها العلم المعاصر، تتمثّل في أن الوجود لا يتصرف بشكل حتمي. ولكن، إذا أردنا أن يكون لمفهوم اللاحتمية معنى إيجابي، فسوف يلزم أن يتحدد معناه بالمفهوم النقيض للحتمية، وهو الحرية.

ب – حدود العقل: تتفق كل اتجاهات الفكر العلمي المعاصر على أن العالم أكثر تعقيداً من أن يدركه العقل، سواء بالمعنى النظري أو بالمعنى العملي التطبيقي. وقد ظهر ذلك واضحاً نتيجة للتقدم العلمي الكبير الذي حققته الإنسانية في القرن الماضي.

ت – النظرة الكلية: النظرة الكلية هي النظرة الردّية، فالردّية ترد الموجود إلى مكوناته الجزئية، فالعقل مثلاً ليس أكثر من مجموعة من الخلايا مرتبة بشكل معين. وعلى العكس من ذلك، فإن النظرة الكلية ترى أنه من غير الممكن ردّ الكل إلى مكوناته، فالكل يحتوي على شيء أكثر من مكوناته. فالعقل هو (كل) ولا يمكن ردّه إلى الجزيئات المكونة له دون وجود باقٍ.

يظهر من التحليل السابق أنه على النقيض من "العلم الحديث"، تتسم التصورات العلمية الجديدة بعناصر يظهر أنها تقبل الاتساق مع النظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم، ولكن ذلك يستلزم إثبات وجود تفرقة أساسية بين مفهوم العلم الحديث ومفهوم العلم المعاصر.

وتأسيس مثل هذه التفرقة يؤدّي إلى نتيجة جديدة، قوامها النظر إلى العلم ليس بوصفه مفهوماً واحداً ثابتاً، وإنما بوصفه مفهوماً تطورياً تاريخياً. فبدلاً من أن يكون العلم مفهوماً مطلقاً لكل إنسان بما هو إنسان، وأن يكون علم الحداثة هو الدرجة النهائية والمكتملة للعلم، كما يذهب فكر الحداثة، يصبح "العلم الحديث" حلقة من حلقات تطور المفهوم الإنساني للمعرفة العلمية فحسب، وتصبح الحلقة الجديدة في هذه الصورة التطورية للعلم هي العلم المعاصر، الذي تظهر إرهاصاته الآن واضحة في التصورات العلمية الجديدة.

ثالثاً: الصورة التطورية التاريخية لفلسفة العلم

يرتكز تصورنا بشكل أساس على استقرار مفهوم "أن العلم هو جزء من نظرتنا إلى العالم". وبناء على هذا التصور يمكن طرح تصور لتطور العلم بوصفه جزءاً من التطور الحضاري، أو تطور النظرة الحضارية للبشرية. ولأن الحضارات المؤثرة في تاريخ البشرية هي الحضارات الكبرى؛ فسيكون تطور العلم متطابقاً مع تطور النظرة العلمية في الحضارات الكبرى. وإذا كان تطور العلم متطابقاً مع تطور النظرة العلمية في الحضارات الإنسانية الكبرى عبر التاريخ، فهذا يستتبع نتيجتين أساسيتين، الأولى: أن التطورات المعاصرة في فلسفة العلم، وهي ما أسميناها التصورات العلمية الجديدة، تعبّر عن نظرة جديدة إلى العالم تختلف عن نظرة الحداثة الغربية، التي سادت في ظلها النظرة العلمية الميكانيكية. والثانية: أن المجتمعات العربية المعاصرة في إمكانها -انطلاقاً من نظرتها إلى العالم الموروثة من الحضارة العربية الإسلامية، ودون الحاجة إلى التخلي عنها أو التناقض معها- أن تقوم بإعادة صياغة نظرتها إلى العالم بما يتسق مع التصورات العلمية الجديدة. لذلك إذا تبلورت النظرة العلمية الجديدة إلى العالم، التي نشهد إرهاصاتها حالياً، فسوف يكون لزاماً على كل من الفكر الغربي المعاصر والفكر العربي المعاصر، في إطار الفكر الإنساني المعاصر كله، العمل على إعادة صياغة نظرتهما الحضارية، حتى يحققا الاتساق مع التصورات العلمية الجديدة.

يحتاج هذا المنطق إلى دليل من تاريخ الفكر الإنساني، عامة، والفكر العلمي الإنساني خاصة. ولأن العلم، بوصفه مفهوماً تطورياً، هو مفهوم واسع؛ فإننا سوف نقتصر في تقديم الدليل التاريخي على صحة هذه الفرضية على تحليل أحد المفاهيم المركزية -إن لم يكن المفهوم المركزي للعلم عبر تاريخه- وهو مفهوم الاستقراء. على أساس أنه إذا صدق تصورنا هذا على مفهوم الاستقراء، بوصفه مفهوماً مركزياً، فسيصدق على العلم كله بوصفه مفهوماً عاماً. وبذلك سوف ينسحب على المفاهيم المركزية الأخرى، وهي: التجريبية، والسببية، وشمولية القوانين العلمية، تماماً مثل ما ينطبق على مفهوم الاستقراء نفسه.

وبالنظر إلى توفر المادة العلمية، وإلى سيادة تصور أن الفكر الغربي الحديث يمثل استئنافاً للفكر اليوناني القديم، فسوف نعالج مفهوم الاستقراء وعلاقته بالنظرة إلى العالم في ثلاث نظرات حضارية تاريخية، هي: اليونانية، والإسلامية القديمة، والغربية الحديثة.

1 - المعاني المتعددة لمفهوم الاستقراء

الاستقراء مفهوم مركزي في العلم؛ سواء بمعناه القديم، أو الحديث، أو المعاصر. وعلى الرغم من ذلك، يعاني الاستقراء مشكلتين أساسيتين؛ أولاهما: أنه ليس هناك -حتى الآن- اتفاق على معناه بوصفه مفهوماً يقوم بدور مركزي في المعرفة العلمية؛ وثانيتهما: عدم وجود تفسير "فلسفي" لنجاحه في أداء دوره في تقدم المعرفة العلمية؛ أي إن الاستقراء -على الأقل بالنسبة إلى الفكر الغربي الحديث والمعاصر- مفهوم ملتبس وغير واضح.

ويلخص جون نورتون المشكلات المرتبطة بهذا المفهوم على النحو الآتي:

"هناك مشكلة مستمرة منذ زمن طويل، وغير محلولة، مرتبطة بالاستدلال الاستقرائي كما يتم تطبيقه في العلم. بعد ألفي عام من الجهد، لسنا قادرين على الاتفاق على التطبيق الإجرائي للاستقراء. ففي نهايات القرن التاسع عشر، كان التطبيق الإجرائي الذي ساد هو المنهج الذي وضعه بيكون، وهرشيل، وبشكل خاص ميل. وعدم الاستقرار هذا يقف في تضاد قوي مع المنطق الاستنباطي. وازدادت المشكلة عمقاً مع النجاح غير العادي للعلم في معرفة العالم من خلال التساؤل الاستقرائي: كيف يمكن التوفيق بين هذا النجاح وفشلنا المتواصل للاتفاق على خطوات إجرائية للاستدلال الاستقرائي؟"[4]

في هذا الإطار، من عدم وضوح المفهوم، يصف روبرت أودي مفهوم الاستقراء بأنه مفهوم ضيق وآخر واسع. فالاستقراء، بالمعنى الضيق، هو الاستدلال على

(4) Norton, John D. "A Material Theory of Induction." *Philosophy of Science*, (70), 2003, p. 647 – 648.

القواعد العامة من وقائعها الجزئية؛ وفي هذا المعنى الضيق تكون الوقائع الجزئية محدودة. والاستقراء بالمعنى الواسع، يسمى الاستدلال التكبيري (ampliative inference)؛ إذ تذهب الدعوى الخاصة بالنتيجة أبعد من الدعوى التي تصنعها المقدمات المنطقية.(5)

أمّا جون نورتون، الذي خصص بحثاً خاصاً للتعريف بمفهوم الاستقراء بعنوان "مسح بسيط للاستقراء"، فيقسم المفاهيم المتعددة المطروحة عن الاستقراء إلى ثلاث عائلات، كل عائلة يحكمها مبدأ يقوم عليه كل تصور في كل عائلة، وهي: "التعميم الاستقرائي" ويمثله "الاستقراء التعدادي"، و"الاستقراء الفرضي" ويمثله "حفظ الظاهرة في علم الفلك"، و"الاستقراء الاحتمالي" ويمثله "التحليل الاحتمالي للصدفة في نظرية الألعاب."(6)

وبرأينا أن السبب الأساسي في ظهور مشكلة تعريف الاستقراء، هو محاولة الفكر الغربي الحديث توحيد معناه عبر التاريخ دون أخذ المفهوم التطوري التاريخي لفلسفة العلم بالحسبان. فعبر التطبيق التاريخي لعملية الاستقراء في الحضارات المختلفة، هناك أربعة مفاهيم أساسية. وهذه المفاهيم، المطروحة تاريخياً، لها ما يقابلها في الأدبيات الغربية في فلسفة العلم. ولسوف يظهر ذلك بشكل واضح في تحليلاتنا التالية التي تربط النظرة إلى العالم، والجانب العلمي فيها، في كل حضارة، بمفهومها للاستقراء.

2. الاستقراء والنظرة اليونانية إلى العالم

يمتد الفكر اليوناني القديم طوال مدّة تقارب سبعمائة عام، تبدأ من القرن الخامس قبل الميلاد تقريباً حتى نهاياته الهليستينية في القرنين: الثاني والثالث

---

(5) Audi, Robert ed. *The Cambridge Dictionary of Philosophy* . 2nd ed., Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999, p. 425.

(6) Norton, John, "A little Survey of Induction." in *Scientific Evidence, Philosophical Theories and Applications*, edited by Peter Achinstein, Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press, 2005, p. 11.

الميلاديين. وثمة تنوع كبير في هذا الفكر بين التصورات المختلفة الخاصة بطبيعة الكون، والتصورات المثالية والواقعية والأخلاقية والشكية والمنطقية، إلخ. وبالرغم من هذا الاتساع الزمني والتنوع الموضوعي، فإن اليونانيين يمتلكون نظرة مشتركة إلى العالم، وقد اتفق على تسمية هذه النظرة بالفلسفة اليونانية.

أ - النظرة اليونانية إلى العالم

يصعب في ظل هذا التنوع الكبير استخلاص العناصر الأساسية للنظرة إلى العالم التي ميّزت هذا الفكر. غير أنه يمكن -على العموم- طرح المبدأ الأساس الجوهري في الفكر اليوناني، الذي يميزه عن النظرات الحضارية الأخرى، بما فيها الحضارة الإسلامية القديمة والحضارة الغربية الحديثة. وهو في الوقت نفسه المبدأ الذي سوف يميز نظرة هذا الفكر لقضية استقراء الطبيعة عن هاتين النظرتين الأخريين. فالسمة الجوهرية التي تميز الفكر اليوناني القديم، الذي نطلق عليه اسم "الفلسفة اليونانية"، هو ما يمكن أن نسميه النظرة الصورية، أو النظرة المعتمدة على التناسق الذاتي من الناحية الصورية. فالمبدأ العام هو أنه توجد صورة ذهنية معينة عن العالَم يصنعها المفكر أو الفيلسوف بوساطة خبرته الذاتية حتى تصل إلى مرحلة الكمال، فتتحول إلى "فلسفة". وهذه الصورة هي صورة ثابتة مسبقاً، وتكون مهمة التعامل مع الواقع ليس محاولة إثبات هذه الصورة أو فشلها أو تعديلها، وإنما استخدام هذه الصورة وتطبيقها في الواقع؛ فالقضية الجوهرية في هذا الفكر ليست في التطابق بين الفكر والواقع، وإنما في التطابق أو الاتساق الذاتي؛ أن يكون التصور مكوناً من علاقات صحيحة منطقياً ومتسقاً مع ذاته.

ب. النظرة العلمية اليونانية

ولأن هذا الفكر تحكمه فكرة "الصورة" المسبقة المتسقة مع ذاتها، لم يعد ممكناً في أن تكون نقطة البدء هي ملاحظة الواقع، ثم محاولة استنباط الصورة.

ولذلك كان العلم الذي نشأ في ظل هذا الفكر هو علم "صوري" يعتمد على المنطق بصورة مطلقة، كما في حالة الطب عند جالينوس، أو فلك بطليموس، أو رياضيات إقليدس، أو حتى علم الحيوان الأرسطي، أو المنطق الأرسطي نفسه. وعلى هذا الأساس يمكن وضع العناصر الأساسية للنظرة العلمية اليونانية على النحو الآتي:

- الصورية: التصورات العقلية المسبقة هي مصدر العلم، والبحث العلمي لا يقدم سوى تفصيلات هذه النظرة، ولذلك لم يكن من المصادفة أن يكون اليونانيون هم الذين ابتكروا "المنطق الصوري"، الذي ما يزال قائماً منذ أكثر من ألفي عام، وتطور في عصرنا الحالي إلى "المنطق الرمزي".

- العلّية/ الغائية: لأن التصورات العقلية تسبق البحث العلمي، يجب أن تكون الطبيعة هادفة لتحقيق هذه التصورات، وفي الوقت نفسه فإن الأحداث الطبيعية لا تقوم إلا وفقاً لقواعد عامة، وقوانين تحددها هذه التصورات المسبقة، فالطبيعة هي في جوهرها علّية/ غائية.

- وظيفة العلم: العلم له صورتان؛ صورة عقلية هي عمل الفلاسفة، وتتمثل في تكوين التصورات العلمية العقلية المسبقة دون الاعتماد على الملاحظة، وإن كانت في واقع الأمر تستفيد من الخبرة الطبيعية الإنسانية التي تكونت لدى الإنسان بمرور الزمن. وصورة تجريبية محدودة، تتمثل في العمل على تحقيق التصورات العقلية المسبقة، واكتشاف تفصيلاتها في الطبيعة، إضافة إلى استخدامها فيما يحتاج إليه الإنسان.

ويصف برتراند راسل في "تاريخ الفلسفة الغربية" هذه السمة الصورية للنظرة العلمية اليونانية بأنها أحادية الجانب، وبأن هذه السمة أضلت العالم القديم والحديث. وقد أضاف الإغريق، شيئاً آخر، ثبت أنه له قيمة دائمة للفكر المجرد، فقد اكتشفوا الرياضيات، وفن الاستنباط العقلي، والهندسة على وجه الخصوص، وهي اختراع إغريقي، ومن غيرها كان العلم الحديث مستحيلاً. ولكن

بالاشتراك مع الرياضيات تظهر أحادية الجانب للعبقرية الإغريقية؛ إذ فكروا بشكل استنباطي انطلاقاً مما يظهر أنه واضح بذاته، وليس استقرائياً مما تمت ملاحظته مسبقاً. والنجاح المذهل في تطبيق هذا المنهج [المنهج الاستنباطي] أضل، ليس فقط، العالم القديم، ولكن الجزء الأكبر من العالم الحديث أيضاً. وبشكل بطيء جداً، بدأ المنهج العلمي، الذي يهدف إلى بلوغ القواعد العامة استقرائياً من ملاحظة الوقائع الجزئية، في أن يحل محل الاعتقاد الهلينستي في الاستنباط من المبادئ الأولية الواضحة المستنتجة في عقل الفيلسوف، ولهذا السبب -بغض النظر عن الأسباب الأخرى- من الخطأ أن نعامل الإغريق باحترام بشكل فوق عقلي. فالمنهج العلمي- على الرغم من أن قليلين منهم كانوا ضمن أوائل من ألمحوا إليه- هو في نهاية الأمر غريب بالنسبة لطبيعتهم العقلية.(7) ولأن المحدد الأساس لماهية العلم هم الفلاسفة، كانت مهمة التعامل التجريبي مع الواقع أقل في القيمة والأهمية؛ أي إن وظيفة العلم "التجريبي" محدودة ومقيدة بحدود التصورات النظرية المسبقة، ولذلك لا يمكن ممارسة العلم بهدف اكتشاف أشياء جديدة بشكل مستمر، واستخدامها لمصلحة الإنسان كما هو الحال بالنسبة إلى الفكر الغربي الحديث، وإنما استخدام العلم لمصلحة الإنسان مقيد بحدود التصورات العقلية المسبقة.

ت - الاستقراء عند اليونان

لا وجود للاستقراء عند اليونان بالمعنى العلمي الذي نعرفه اليوم؛ بمعنى التوصل من الجزئيات الملاحظة في الطبيعة إلى قانون كلي عام. ويُرْجَعُ -عادة- في فهم الاستقراء اليوناني إلى أرسطو؛ فعند أرسطو هناك صورتان للاستقراء، تمثل الأولى استقراءً لجزئيات محدودة العدد، والتوصل منها إلى القانون العام، وهذا ينتج نتائج يقينية؛ لأنه يستقرئ جزئيات محدودة العدد، وهو نوع من

(7) Russell, Bertrand. *A History of Western Philosophy and Its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*, New York: Simon and Schuster, 1945, p. 39.

الاستنباط، ويسمى الاستقراء التام. أمّا النوع الثاني فلا يخص ملاحظة الطبيعة، وإنما يخص ملاحظة المبادئ الأولية التي تبنى عليها تصوراتنا الطبيعية، ويسمى الاستقراء الحدسي، وهذا أيضاً ليس استقراءً بالمعنى الذي نعرفه اليوم. أمّا الاستقراء بالمعنى الذي نقصده اليوم؛ أي الاستقراء العلمي، فقد استبعده أرسطو من دائرة الاهتمام بوصفه مؤدياً إلى نتائج غير يقينية، ومن ثمّ غير علمية.

ويستعرض ماهر عبد القادر محمد موقف أرسطو بقوله: "إن ما نريد تأكيده هنا أن أرسطو وجّه اهتمامه الأساسي لبيان صورة التفكير الاستنباطي في المنطق الصوري، الذي يبرهن على يقينية النتيجة من مقدمات موضوعه، على حين أنه لم يناقش الاستقراء، أو المنطق المادي، الذي يهتم بأمور واقع الخبرة، بالدرجة نفسها التي نجدها في نظرية القياس، ويرجع هذا الأمر بصفة أساسية إلى نظرته المنطقية للكلي بوصفه أسمى وأشرف من الجزئي، مما جعله لا يهتم بمناقشة أساس الاستقراء والمشكلات المتعلقة به... وهذا ما يفسر لنا قول أرسطو في الطوبيقا: "وينبغي عليك أن تمارس الاستدلال الاستقرائي مع الصغار، أما الاستدلال الاستنباطي فيمارس مع المتخصصين"...إن هذه المقابلة بين الاستقراء والقياس تشير بوضوح إلى موقف أرسطو العقلاني، وانتمائه فكرياً إلى تفضيل القياس على الاستقراء، والوثوق في قوة العقل الاستنباطي الذي يؤسس يقينية القياس مقابل الاستقراء الذي لا يمكن الثقة في نتيجته، ولكنه يتأسس على الجزئي المشاهد، وما يسمح به هذا الجزئي من إمكانية العثور على حالات سالبة في المستقبل، تؤدي إلى تكذيب النتيجة الاستقرائية."[8]

وإذا حاولنا صياغة المفهوم اليوناني القديم للاستقراء المؤدي إلى المعرفة في صورة منطقية مجردة، سوف نجد أنه يتكون من استدلالين؛ الأول: عام ومضمر بشكل ثابت، ومفاده خضوع أي ظاهرة لمبادئ أولية واضحة بذاتها. ومثال ذلك أن ظاهرة حركة الكواكب تخضع لمبدأ أولي، هو الحركة الدائرية،

(8) محمد، ماهر عبد القادر. **الاستقراء العلمي في الدراسات الغربية والعربية: دراسة إبيستيمولوجية منهجية التصورات والمفاهيم**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998م، ص33.

وهو مبدأ واضح بذاته؛ لأن الدائرة أكمل الأشكال الهندسية. والثاني: يفيد الكيفية التي يمكن بها "استنباط" الوقائع الخاصة بهذه الظاهرة التي تخضع لهذه المبادئ العامة، ومثال ذلك استنباط حركة الكواكب في السماء ومواقعها في الأوقات المختلفة، تأسيساً على خضوعها للحركة الدائرية بوصفها مبدأ أولياً.

3 – الاستقراء والنظرة الإسلامية القديمة إلى العالم

سبق لنا، في عمل آخر[9]، استعراض النظرة الإسلامية القديمة إلى العالم، وكذلك نظرتها العلمية المعرفية. وينتهي تحليلنا للنظرة المعرفية العربية/ الإسلامية إلى أن هذا الفكر يعتمد على مبدأ جوهري، هو أن معارفنا، لا تعتمد على تصورات كلية مسبقة، كما هو الحال في الفكر اليوناني، وإنما تعتمد على الملاحظة المباشرة للواقع، ولذلك كان هذا الفكر هو المؤسس الحقيقي للاستقراء بمعناه الحديث الذي يبدأ من ملاحظة الواقع، وينتهي باستقراء قوانين الطبيعة؛ أي الذي ينتقل من الجزئي إلى الكلي وليس العكس. والعلم العربي/ الإسلامي بهذه الصورة يمثل بالنسبة إلى العلم اليوناني صورة جديدة متطورة للعلم. فقد تميز المفهوم العربي/ الإسلامي القديم للاستقراء، بأنه مفهوم لا يعبّر عن الحتمية في الطبيعة، وإنما عن الظن (أو الاحتمالية)، على النقيض من مفهوم الاستقراء في الفكر اليوناني الذي يعتمد على الحتمية المنطقية الصورية. وسوف نتبين ذلك من استعراضنا لبعض النصوص المتاحة في الأدبيات. ولبيان ذلك سنعتمد على استعراض الجوانب المنهجية في أعمال الفلاسفة والعلماء العرب والمسلمين القدماء، بهدف استخلاص مفهومهم للاستقراء، كما عبّرت عنه أعمالهم.

أ – الاختلاف بين النظرة اليونانية والنظرة العربية/ الإسلامية

الاختلاف بين المفهوم العربي/ الإسلامي والمفهوم اليوناني للاستقراء ليس اختلافاً في أسلوب إجراء عملية الاستقراء فحسب، وإنما هو اختلاف في النظر

---

(9) أبو زيد، سمير. **العلم والنظرة العربية إلى العالم: التجربة العربية والتأسيس العلمي للنهضة**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009م، الفصل الثاني، ص112–124.

إلى القضايا المنطقية ككل، وذلك بدءاً من مفهوم الهوية، مروراً بمفهوم القياس المنطقي، وانتهاءً بمفهوم الاستقراء.

ويستعرض علي سامي النشار الفرق المنهجي الأساسي بين النظرتين، ويجمله في عدة مبادئ أساسية. فعلى مستوى عناصر المنطق، يرى النشار أن المسلمين ينهجون في الحد والتعريف نهجاً يخالف تمام المخالفة الحد أو التعريف الأرسطاطاليسي. فالحد عند علماء المسلمين ليس هو المعرِّف للماهية أو للذات؛ أي التعريف الأرسطي، إنما هو "القول المفسِّر لاسم الحد وصفته عند مستعمله"، أو أنه "يحصل بالخواص اللازمة التي لا تحتاج إلى ذكر الصفات المشتركة بينه وبين غيره.[10] أمّا على مستوى القضية المنطقية، فيقرر بأن المسلمين ينكرون "القضية الكلية" إنكاراً باتاً. والقضية الكلية هي مادة البرهان عند أرسطو، وبأنه ليست لهذه القضية عند المسلمين أية فائدة. ويرى أن القضية الوحيدة التي يعترف بها مفكرو الإسلام هي "القضية الجزئية"، وهي القضية التي لا يتحقق فيها سوى رابطة بين محسوس ومحسوس، بين أفراد. وليس بين الأفراد أو المشخِّصات تلك العلاقة الضرورية العامة المطلقة.[11]

وعلى مستوى أسلوب الاستدلال، يقرر النشار بأن المسلمين قد توصلوا إلى منهج استدلالي يتفق مع نظرتهم التجريبية. فإذا انتقلنا إلى مبحث الاستدلال عند المسلمين، فإننا نجدهم قد توصلوا إلى مبحث استقرائي متفق تمام الاتفاق مع جوهر المذهب، مع أنهم استخدموا كلمة "القياس"، وهي الكلمة التي استخدمها أرسطو أيضاً، إلا أن قياس المسلمين يختلف عن قياس أرسطو كلياً، فالقياس الأرسطاطاليسي هو حركة فكرية ينتقل فيها العقل من حكم كلي إلى أحكام جزئية، أو من حكم عام إلى حكم خاص بوساطة الحد الثالث. أما عند المسلمين فينتقل القياس من حالة جزئية إلى حالة جزئية أخرى -لوجود جامع

---

(10) النشار، علي سامي. **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، مصر: دار المعارف، 1995م، ج1، ص39.

(11) المرجع السابق، ص40.

بينهما- بوساطة تحقيق علمي دقيق.[12]. وهذا التحليل المهم للمنهج العربي/ الإسلامي يبين الفروق المنهجية بين المنهج الحتمي الصوري للفكر اليوناني، والمنهج التجريبي الاحتمالي في الفكر العربي/ الإسلامي، مما ترتب عليه اختلاف جوهري في مفهومه للاستقراء.

ب - الاستقراء عند الفلاسفة المسلمين

- الاستقراء عند الفارابي:

يلخص ماهر عبد القادر موقف الفارابي في تعليقه على النصوص الواردة في كتاب "منطق الفارابي" في ما يأتي:

"إن المفتاح الحقيقي لفهم موقف الفارابي من الاستقراء يكمن إبستيمولوجياً في عبارته "ما لم يحصل عنه اليقين الضروري". وهذا المعنى يبين إلى أي حد فهم الفارابي طبيعة الاستقراء العلمي، الذي ينشأ عن تصفح الجزئيات؛ أي ذلك الاستقراء الناشئ عن الخبرة. إنّ هذا النوع من الاستقراء يبدأ من الجزئيات. ومن الواضح أن الجزئي لا يفضي إلى يقين مطلق، ومن ثم فإن إشارة الفارابي هنا تفيد أن الاستقراء الذي يبدأ من الجزئي ينتهي إلى نتيجة احتمالية...وهذا المعنى لا ينطوي معرفياً على ما لم يقع تحت المشاهدة الحسية أو الخبرة من حالات، إن في الحاضر أو في المستقبل الذي لم نشاهده بعد، ولذا تأتي النتيجة بمثابة "ترجيح"، وهذا الترجيح "يجوز معه اللاوقوع". إن ما يشير إليه هذا المعنى من الناحية العقلية أن الترجيح يقترب من اليقين، لكنه ليس بيقين مطلق."[13]

- موقف ابن سينا من مفهوم الاستقراء:

يلخص ماهر عبد القادر كذلك موقف ابن سينا في كتاب "القياس" كما يلي:

---

(12) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(13) محمد، ماهر عبد القادر. **الاستقراء العلمي في الدراسات الغربية والعربية: دراسة إبيستمولوجية منهجية التصورات والمفاهيم**، مرجع سابق، ص40-41.

"إن ابن سينا يميز بين نوعي الاستقراء الرئيسين، وهما: الاستقراء التام والاستقراء الناقص. أما النوع الأول، فهو الذي أطلق عليه هنا مصطلح الاستقراء البرهاني؛ لأنه إذا استقرأ الجميع فقد أتى باستقراء برهاني... ويبين كيف أن الاستقراء العلمي يتميز عن الاستقراء التام أو الكامل؛ إذ الاستقراء العلمي لا يلزم فيه أن يعد الجميع، وفي هذا النوع من الاستقراء قد تحدث ولو حالة واحدة مخالفة لطبيعة الحالات التي تم استقراؤها. وهذه الحالة تمثل شيئاً شاذاً، وهي علامة الاستقراء العلمي الحقيقي... ويخصه بخصائص مهمة... ويترتب على الخاصية السابقة أن النتيجة الاحتمالية -في رأي ابن سينا- تتمتع بدرجة عالية من الصدق، إلا أنها لا تقدم لنا صدقاً مطلقاً."(14)

فالاستقراء عند كل من الفارابي وابن سينا -وكلاهما من الفلاسفة الذين مارسوا العلم اعتماداً على الملاحظة والتجربة- لا يفيد سوى الظن أو الاحتمال ولا يفيد اليقين.

ت - الاستقراء عند العلماء المسلمين

يرى زكي نجيب محمود، أن "خطوات جابر بن حيان في طريق البحث العلمي هي خطوات تطابق ما يتفق عليه معظم المشتغلين بالمنهج العلمي اليوم". وهذه الخطوات تتلخص -حسب زكي نجيب- في ثلاث نقاط رئيسة: وضع الفروض، ثم استخراج النتائج، ثم اختبارها في الواقع. ويوضح بأنه قد اصطلح رجال المنطق على أن يطلقوا كلمة "الاستقراء" على مرحلتي المشاهدة الأولى والتطبيق الأخير، لأن في كليهما لمساً للوقائع العينية واستقراء لها؛ كما اصطلحوا على أن يطلقوا على مرحلة استنباط النتائج التي يمكن توليدها من الفروض، اسم "الاستنباط"، وهو عملية تتم في الذهن.(15)

---

(14) المرجع السابق، ص32-45.

(15) محمود، زكي نجيب. **جابر بن حيان**، مصر: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، 1961م، ص58.

والنتيجة نفسها يصل إليها ماهر عبد القادر بعد تحليل طويل للنصوص التي تركها ابن الهيثم عالم البصريات المعروف؛ إذ يقول: "والموقف الثاني يعبر عنه الحسن بن الهيثم، ويعدّ موقفا متقدماً، لأنه يجمع بين الاستقراء والاستنباط معاً في منظومة واحدة تتأسس بنيتها المنهجية من خلال النقد، والتخصيم، ومراجعة النتائج بصورة مستمرة، على الخبرة والعقل معاً. والأساس في هذا المنهج أنه يقدم الفرض العلمي على الملاحظات والتجارب."[(16)]

وموقف العلماء العرب، ويمثّلهم هنا جابر بن حيان وابن الهيثم، هو موقف "معاصر" استقرائي استنباطي، أو فرضي استقرائي. وهو منهج يعتمد على ثلاث خطوات؛ ملاحظة الطبيعة، واستنتاج الفرض العلمي، وإجراء التجارب، بهدف تأكيد الفرض العلمي أو رفضه، وهذا الموقف يعتمد بشكل أساسي على أن الاستقراء الجزئي، الذي ننطلق فيه من الجزئيات إلى الكليات، لا يقدم لنا معرفة يقينية، ولذلك نحتاج إلى الاعتماد على القدرة الإنسانية في الكشف عن العلاقات الكامنة خلف الملاحظات، ثم تأييدها من خلال الملاحظة مرة ثانية. وفي نهاية الأمر لا يعطينا الاستقراء الجزئي سوى معرفة ظنية، احتمالية، غير يقينية.

ث - الاستقراء عند علماء أصول الفقه

علم أصول الفقه هو علم يختص بتعيين المبادئ (الأصول) التي تقوم عليها عملية تنزيل الأحكام الشرعية الثابتة، الواردة في النص القرآني والسنة النبوية على الواقع الحياتي المتغير للمجتمع الإسلامي، ولذلك هو علم يتعامل مع مجالات "علمية" مختلفة، وهو بألفاظنا اليوم علم بيني "Interdisciplinary". فهو يتعامل مع النصوص، ومن ثمّ يتطلب معرفة بعلوم القرآن والحديث واللغة، ويتعامل مع الإنسان، ومن ثمّ يتطلب معرفة بالطبيعة الإنسانية النفسية والاجتماعية، ويتعامل

(16) محمد، **الاستقراء العلمي في الدراسات الغربية والعربية**، مرجع سابق، ص65.

مع الواقع الطبيعي والإنساني، ومن ثمّ يتطلب قدرة على المعرفة العلمية بالواقع، إضافة إلى ذلك تتطلب عملية تنزيل الأحكام على الواقع القيام بعملية "القياس"، وهي عملية منطقية.

ويهمنا في هذا المقام العلاقة بين علم أصول الفقه، ومفهوم الاستقراء الجزئي "العلمي". فتعيين الأحكام الفقهية في الواقع قياساً على النصوص، يتطلب معرفة شروط حدوث الظواهر المرتبطة بموضوع الحكم. فالأحكام الشرعية، مثلاً، تتغير بحسب ظروف المرض، والمشقة، وإمكان تنفيذها، إلخ؛ أي الظروف الواقعية المرتبطة بموضوع الحكم، وهذه تحتاج إلى استخدام الاستقراء لتعيينها. فأي مؤلف حديث أو قديم يتعلق بعلم أصول الفقه لا بدّ أن يتضمن قسماً عن مفهوم الاستقراء الجزئي كأحد (الأصول) اللازمة للفقه. ولذلك يقرر ماهر عبد القادر بأن "الاستقراء مثل حلقة الوصل بين الفكر العلمي، والفكر المنطقي، والفكر الفقهي أو الأصولي في العالم الإسلامي إبان ازدهار العلم العربي."[17]

وعلى سبيل المثال يذكر الشيخ محمد أسعد العبجي، في مؤلف حديث، أن "الاستقراء هو تصفح جزئيات، ليحكم بحكمها على أمر يشمل تلك الجزئيات، فهو استدلال بثبوت الحكم للجزئيات على ثبوته للكلي، عكس القياس المنطقي. والحاصل أنه يستدل بإثبات الحكم للجزئيات بالاستقراء على ثبوت الحكم لكل تلك الجزئيات، وبوساطة ثبوته للكلي يثبت للصورة المتنازع فيها. ثم الاستقراء ينقسم إلى قسمين: تام: وهو ما كان الاستقراء فيه لكل الجزئيات إلا صورة للنزاع، ومثاله: تتبع جميع أفراد الحيوان، فوجدناه يحرك فكه الأسفل عند الأكل إلا التمساح؛ وهو دليل قطعي لإثبات الحكم في الصورة المتنازع فيها.

وناقص: وهو ما كان الاستقراء فيه لبعض الجزئيات، بحيث يحصل معه ظن عموم الحكم، كاستقراء الشافعي لبعض نساء زمانه في أحكام الحيض والحمل.

---

(17) المرجع السابق، ص8.

ولا يشترط أن يكون بأكثر الجزئيات؛ وهو: دليل ظني لإثبات الحكم في صورة النزاع، ويختلف فيه الظن باختلاف الجزئيات، فكلما كان الاستقراء فيها أكثر كان أقوى ظناً."(18)

فالاستقراء في علم أصول الفقه هو دليل ظني، وكلما كانت الوقائع التي تم استقراؤها أكثر كان الاستقراء أقوى ظناً.

4 - الاستقراء والنظرة الحداثية إلى العالم

سبق أن بيّنّا أن الفكر الغربي الحديث يطرح نظرة حتمية ميكانيكية للعالم، ويذكر المؤرخون الغربيون دائماً أن الفكر الغربي الحديث يمثل امتداداً للتراث الفلسفي اليوناني القديم. وهذا تصور صحيح ولكنه ناقص، فالفكر الغربي الحديث استلهم الفكر الصوري اليوناني في إنتاج الفلسفة الغربية الحديثة. ونعلم أن الفلسفات الغربية الحديثة المختلفة ليست سوى تصورات كلية، أو بناءات نظرية حتمية مستقلة عن الواقع، ويطلق عليها أصحاب ما بعد الحداثة المصطلح المشهور "السرديات الضمنية الكبرى" (Grand Meta–Narratives)، وهذه السمة الجوهرية ناتجة بشكل أساس عن وراثة السمة الصورية للفكر اليوناني.

ولكن هذا التصور هو تصور ناقص؛ لأن الفكر الغربي الحديث، بالرغم من صوريته الموروثة عن اليونان، لم يكن منقطعاً عن الواقع الموضوعي، وإنما تصوراته النظرية طرحت بوصفها جزءاً من الواقع وناتجة منه، وهذا يمثل تطوراً جوهرياً مقارنة بالفكر اليوناني، وقد جاء هذا التطور نتيجة لتفاعل الفكر الغربي الوسيط مع الفكر العربي/الإسلامي القديم، فبدلاً من أن تطرح تصورات منطقية مسبقة، كما هو الحال في الفكر اليوناني، أصبحت "المنطقية" سمة خاصة بالطبيعة ذاتها كامنة فيها، ويمكن اكتشافها بملاحظة الواقع، فالسمة الصورية انتقلت من الذهن إلى الطبيعة، وهذا ما سنوضحه.

---

(18) العبجي، محمد أسعد. **سلم الوصول إلى علم الأصول**، 1405هـ/1984م، ص137–138.

أ - النظرة العلمية الحداثية إلى العالم

عرضنا في عمل سابق تصوراً موجزاً عن نظرة الحداثة الغربية، وبيّنّا اعتقاداتها النهائية، المتمثلة في قدرة العقل، والحياد بالنسبة للاعتقاد الديني، ومبدأ الحرية المطلقة، ووجود قوانين حتمية شاملة للكون، ومهمة الإنسان في استخدام الطبيعة لمصلحة الإنسان.(19) والشكل الموجز للعناصر العلمية للنظرة الحداثية إلى العالم يتمثّل في ما يأتي:

- قوانين الكون: يخضع الكون بشكل كامل إلى قوانين كلية حتمية شاملة. وهذه القوانين ليست معروفة بشكل مسبق أو واضحة بذاتها، كما هو الحال في الفكر اليوناني، ولكنها مع ذلك قابلة للمعرفة بشكل كامل، من خلال ملاحظة الطبيعة (الاستقراء). وهذه القوانين الكلية الشاملة ناتجة عن مبدأ الردّية "Reduction".

- مبدأ الكمية: العالم مُكوَّن في النهاية من ذرات مصمتة لا تتجزأ إلى أجزاء أصغر، وتتحرك بشكل دائم، وينتج عن حركتها كل الظواهر الطبيعية التي نراها. ولأنّ هناك أجزاء نهائية للطبيعة؛ فإن المعرفة الحقيقية للطبيعة يجب أن تكون معرفة "بعدد" الأجزاء و"حركتها"؛ أي معرفة كمية رياضية.

- وظيفة الإنسان: لأن المسؤولية واقعة بشكل كامل على الإنسان نفسه، لغياب مفهوم الإله، ولأن القدرة على تحقيق هذه المسؤولية مرتبطة بمعرفة القوانين التي تحكم الطبيعة؛ تصبح وظيفة الإنسان الأساسية هي معرفة قوانين الطبيعة واستغلالها لمصلحته.

- مبدأ التقدم: ولأن تحقيق وظيفة الإنسان مرتبطة بمعرفة الطبيعة؛ فإن مقياس التقدم الإنساني يتمثل في ازدياد قدرته على المعرفة، وازدياد قدرته على السيطرة على الطبيعة لمصلحته.

---

(19) أبو زيد، العلم والنظرة العربية إلى العالم، مرجع سابق، ص98-102.

ب – المفهوم الغربي الحديث للاستقراء

في إطار هذه العناصر العلمية للنظرة الغربية الحداثية، يمكننا إيضاح المفهوم الغربي الحديث للاستقراء وتمييزه عن المفهومين السابقين. فهذا المفهوم هو مفهوم حتمي، وليس احتمالياً، فالاستقراء كما ظهر على يد فرانسيس بيكون، ثم جون مل وآخرين، اعتمد على أن ملاحظة الطبيعة تمكننا من التوصل إلى القوانين الكلية الحتمية لها، فالمعرفة الاستقرائية ليست احتمالية وإنما هي يقينية. ووفقاً لهذه النظرة، فإن العالم يسير وفق قوانين عامة ثابتة. ومفهوم القوانين الكلية العامة مفهوم جوهري في التصور العلمي الغربي الحديث، ويمثل الإضافة الأساسية التي أضافها إلى العلم العربي/الإسلامي الذي انتقل إليه. ومفهوم القانون الحتمي الكلي الشامل، يؤدي منطقياً وتلقائياً إلى ظهور المفهوم الحتمي للاستقراء؛ لأن الظاهرة إذا كانت خاضعة لقانون حتمي ثابت، فيكفي أن نعرف بعض حالاتها لنتوصل إلى هذا القانون الكلي الشامل. فعلى سبيل المثال، إذا كان المعدن يتمدد بمعدل ثابت، فيكفي قياس طوله في حالتين أو ثلاث فقط لمعرفة قانون التمدد.

وإذا عبّرنا عن هذا التصور بالأسلوب المنطقي، فإننا سنقول إن الاستقراء المادي في الفكر الغربي، هو قضية منطقية تسبقها مقدمة عامة ثابتة، هي القضية القائلة: "لكل ظاهرة قانون كلي شامل تخضع له بشكل حتمي"، ويكون الفرض العلمي الناتج عن الرصد التجريبي للظاهرة بمثابة الحد الأوسط. وصيغته المنطقية هي أن "العدد المحدود الذي تم رصده لهذه الظاهرة يتبع قاعدة معينة (هي الفرض العلمي الذي تم تحقيقه)"، ويكون الحد الثالث هو أن "هذه القاعدة تمثل القانون الكلي لهذه الظاهرة".

وفي ظل قبول فرضية القانون الكلي الحتمي القابل للمعرفة، تصبح عملية الاستقراء الحتمي، التي طرحت في الحداثة الغربية على يد بيكون ثم جون مل ثم آخرين، عمليةً مبررةً منطقياً، وهو تصور يطرح فكرة الحتمية في الطبيعة،

ويرفض فكرة الاحتمال. فلم يكن منطقياً، وفقاً لتصور الحتمية، افتراض إمكانية أن تظهر الطبيعة في بعض الحالات خاضعة للقانون، وفي حالات أخرى غير خاضعة له، كما في حالة التصور الاحتمالي للاستقراء.

وقد ثارت بعد ذلك مناقشات كثيرة بخصوص منهج الاستقراء العلمي خلال القرن العشرين الميلادي، وتركزت حول عدة مشكلات، منها: مشروعية اعتبار أن الاستقراء يفيدنا بنتائج حتمية عن قوانين الطبيعة، وكذلك أهمية الاعتماد على الفرض العلمي بوصفه نقطة للبدء، يضاف إليها: مشروعية الحياد المطلق للعالم (القائم بالتجربة) وعدم تأثره بالعوامل الذاتية. وفي نهاية الأمر دخل منهج الاستقراء بالمعنى العام مرحلة تطورية جديدة رابعة يمكننا أن نسميها المرحلة اللاحتمية أو الاحتمالية، ولم تتحدد بشكل كامل بعد.

ت - العلم بوصفه مفهومًا تطورياً

الاستقراء -إذن- ليس مفهوماً منطقياً ثابتاً له معنى واحد، وإنما هو مفهوم تطوري له على الأقل أربعة مستويات من التطور، هي: المفهوم اليوناني، والمفهوم الإسلامي، والمفهوم الغربي الحديث، والمفهوم المعاصر. وكل هذه المفاهيم المختلفة جزئياً يجمعها معنى عام واحد، هو ملاحظة الطبيعة وفهم القواعد التي تحكم حركتها وتغيرها.

إنّ مفهوم الاستقراء هو المفهوم المركزي في العلم؛ لأنه يتضمن ملاحظة الطبيعة، وهي صورة من صور التجريب، ويتضمن أيضاً مفهوم السببية؛ لأنه يبحث عن العلاقات بين الظواهر، كما يتضمن أيضاً مفهوم القوانين الطبيعية؛ لأنها تمثل الهدف الأساس من الاستقراء. لذلك افترضنا أنه إذا ثبت أن مفهوم الاستقراء هو مفهوم تطوري يرتبط بتطور النظرات الحضارية المختلفة إلى العالم، فإنه يثبت أيضاً أن مفهوم العلم هو مفهوم تطوري يرتبط بتطور النظرات الحضارية المختلفة إلى العالم.

وكما يوجد استقراء يوناني، وإسلامي، وغربي حديث، ومعاصر، هناك أيضاً علم يوناني، وعلم عربي إسلامي، وعلم غربي حديث، وعلم معاصر (هو في طور التشكل الآن). والعلاقة بين هذه المفاهيم "العلمية" ليست علاقة خطأ وصواب، وإنما هي علاقة تطور؛ فالعلم العربي/ الإسلامي هو أكثر تطوراً من العلم اليوناني، والعلم الغربي الحديث هو درجة أكثر تطوراً من العلم العربي/ الإسلامي القديم، و"العلم المعاصر" هو درجة أكثر تطوراً من العلم الغربي الحديث.

ولكي تتضح الصورة أكثر نقول إنّ تطور الفكر العلمي قد جرى حسب التسلسل الآتي: حتمية صورية يونانية (حتمية عِلّية وحتمية غائية في الوقت نفسه)، ثم ظنية (احتمالية) واقعية إسلامية (احتمالية سببية واحتمالية غائية)، ثم حتمية تجريبية غربية حديثة خالية من الغائية، ثم لاحتمية طبيعية (عِلّية/ غائية في الوقت نفسه).[20]

وفي هذا التوصيف نجد أن كلاً من الحتمية واللاحتمية، اليونانية والإسلامية على التوالي، هي فكرة أولية مسبقة عن الطبيعة، في حين أن كلاً من الحتمية واللاحتمية، الحديثة والمعاصرة على التوالي، هي فكرة مستنتجة تجريبياً من الطبيعة. كما أن الحتمية اليونانية هي حتمية صورية منطقية تقابلها الحتمية الحديثة التي هي حتمية واقعية طبيعية. في حين أن اللاحتمية الإسلامية هي حتمية ظنية (سيكولوجية) تقابلها اللاحتمية المعاصرة التي هي لاحتمية واقعية طبيعية.

في الحالة الأولى (اليونانية) المعرفة العقلية معرفة مطلقة؛ لأنها معرفة منطقية كاملة. وفي الحالة الثانية (الإسلامية) المعرفة العقلية محدودة وغير مطلقة؛ لأنها

(20) هذا هو تصورنا للمرحلة العلمية المعاصرة التي أسميناها "التصورات العلمية الجديدة". ومفهوم اللاحتمية ليس مفهوماً إيجابياً، ولذلك لم يتضح بشكل كامل بعد، ولكننا نرى أن التفسير الذي سوف ينتهي إليه، وفقاً لأعمال كثيرة جداً في الفكر الغربي المعاصر نفسه، هو أن اللاحتمية تعبّر عن درجات من حرية الاختيار في إطار مفهوم "الطبيعية" (naturalism). وهذا التصور يحتاج إلى تفصيل ليس محله هنا، وقد سبق لنا طرحه في أعمالنا المشار إليها.

معرفة ظنية. وفي الحالة الثالثة (الغربية الحديثة) المعرفة العقلية غير محدودة؛ لأن الواقع ذاته منطقي ويمكن معرفته بوساطة العقل. أما في الحالة الأخيرة (المعاصرة) فتكون المعرفة العقلية محدودة؛ لأن الواقع غير منطقي في تكوينه، ولأنه أكثر تعقيداً من قدرة الإنسان على معرفته.

ويهمنا هنا أن نوضح الفرق بين التصور اليوناني والتصور الغربي. ففي أدبيات تاريخ العلم -التي يغلب عليها التصور الحداثي- يطرح العلم الغربي بوصفه امتداداً للعلم اليوناني. وتبدأ عادة هذه الأدبيات بالتصورات العلمية اليونانية القديمة عند الفلاسفة اليونانيون الأول، ثم تقفز بعد ذلك، لتطرح إرهاصات العلم الغربي الحداثي، بوصفه امتداداً لهذه التصورات العلمية الأولية اليونانية. ونجد ندرة في الكتابات الغربية التي تنقد الفكر اليوناني، وتظهر اختلافه عن الفكر الغربي الحديث. وعلى الرغم من ذلك يبين بشكل مباشر المقتطف التالي من مؤلف رولان أومنيس المعنون "فلسفة الكوانتم"، الذي يعالج تاريخ العلم، ويبدأ تقليدياً أيضاً انطلاقاً من المعجزة الإغريقية، هذا الفرق الذي أبرزناه. ففي سياق استعراضه للمنهج الذي استخدمه "كبلر" للتوصل إلى القوانين التي تحكم حركة الكواكب، يعلق على هذا المنهج مقارناً بالمنهج اليوناني القديم فيقول: "وحينئذ سوف تشرع فكرة مستجدة تماماً في الاختمار على مهل، أليس من الممكن أن الطبيعة الجامدة ينبغي عليها أن تخضع لنظام تفرضه الرياضيات؟ والواقع أن هذه الفكرة تعود إلى فيثاغورس، بيد أن صورتها الحالية نوع من الارتداد. فهي لم تعد سؤالاً عن البداية، بمعية أفكار متصورة قبلاً عن الاكتمال، مصوغة في حدود رياضية، ثم تفرض نفسها على الوقائع. العكس تماماً هو الصحيح، البداية الآن من الوقائع الغشوم، ثم نحاول أن نرى ما إذا كانت قد انبنت وفقاً لقواعد ما رياضية. إن مثل هذه القواعد هي قواعد تجريبية بمعنى ما، لأننا نقبلها من دون أن يكون ضرورياً أن نفهم مغزاها العميق. على أن اكتشاف هذه القواعد كثيراً ما يتطلب خيالاً خصباً وجهداً سابغاً، كما

تبين حالة "كبلر" ذاته، إن قوانينه الثلاثة نموذج قياسي لفكرة القاعدة التجريبية، جرى الاستشهاد به."[21]

وفقاً لذلك، هناك تقابل معكوس (ارتدادي) بين المنهج العلمي اليوناني الصوري الحتمي، والمنهج العلمي الحديث الصوري الحتمي أيضاً؛ وبالصورة نفسها يمكننا أيضاً أن نثبت تقابلاً معكوساً (ارتدادياً) آخر بين المنهج العلمي الإسلامي القديم؛ الاحتمالي الظني، والمنهج العلمي؛ المعاصر الاحتمالي الطبيعي. فالظن في المنهج الإسلامي مفهوم نفسي أو سيكولوجي قابع في الذهن، أمّا الاحتمال بمعناه المعاصر فهو مفهوم طبيعي قابع في المادة. وبهذا تكون النتيجة هي مقابلة أخرى معكوسة ارتدادية بين العلم الإسلامي والعلم المعاصر، فكلاهما علم احتمالي، ولكن الأول نابع من الذهن والاعتقاد، أمّا الثاني فينبع من الواقع الطبيعي، والأول يحدد قدرة العقل مسبقاً بناء على الاعتقاد الإيماني، أمّا الثاني فيحدد قدرة العقل بوصفه نتيجة للتعامل مع الواقع المعقد.

رابعاً: الاتساق بين النظرة العلمية الإسلامية والنظرة العلمية المعاصرة

بيّنا سابقاً أن التكامل المعرفي المطلوب هو تحقيق الاتساق بين النظرة العربية الإسلامية إلى العالم، والعلم المعاصر. وبيّنا كذلك أن تحقيق الاتساق بينهما مشروط بتأسيس مفهوم تاريخي تطوري للعلم. وهنا سنقدّم تحليلاً موجزاً يبين بشكل أكبر قابلية الاتساق بين الجانبين.

1 - الاتساق في مفهوم اللاحتمية

اللاحتمية، مفهوم يعبّر عن نقض الحتمية الصارمة في جميع صورها، ولكنه مع ذلك ليس مفهوماً واضحاً ولا محدداً في الفكر العلمي الإنساني حتى الآن، فالمعنى المنطقي المباشر لنقيض الحتمية هو الحرية، ولكن هذا المعنى ليس

(21) أومنيس، رولان. **فلسفة الكوانتم**، ترجمة: أحمد فؤاد باشا، ويمنى الخولي، سلسلة عالم المعرفة، ع350، 2002م، ص59.

إلا واحداً من معان عدة تنسب حالياً إلى هذا المفهوم. ولن يكون ممكناً تحديد المعنى الصحيح للاحتمية في الفكر العلمي الإنساني المعاصر، إلا بعد وصول النموذج العلمي الجديد، الذي هو بمثابة مشروع مستقبلي الآن.

فاللاحتمية يفهمها أنصار تجديد النموذج الميكانيكي وتصحيحه، على أنها تعبير عن الحتمية الإحصائية فحسب، ويفهمها مَن يرفضون النموذج الميكانيكي ويدعون إلى الأخذ بنموذج علمي بديل بمعانٍ عدة، أغلبها معانٍ فلسفية تعبّر عن أن العالم لا يخضع، من حيث المبدأ، للعلاقة الحتمية السببية المباشرة.

في "فلسفة العلم من الألف إلى الياء"، وهو مؤلف حديث (عام 2007م) يطرح ستاتيس بسيلوس تعريف الحتمية (ومن ثم اللاحتمية) على النحو الآتي: "الحتمية بدهياً، هي القول بأن الماضي، بشكل فريد، يحدد المستقبل... الحتمية تعدّ فرضية بخصوص السببية الكونية: كل حدث له شروط كافية بشكل تام (أي شروط كافية تتفق مع قوانين الكون)،... ورفض الحتمية (أي اللاحتمية) لا يتضمن بواقع الحال رفض العلاقات السببية بين الأحداث؛ إذ يمكن أن توجد سببية احتمالية (أو إحصائية)، ومن المفترض أن الحتمية غير سارية في الفيزياء غير الكلاسيكية، ولكنها تواجه مشكلات في الفيزيائية الكلاسيكية أيضاً؛ إذ التصور اللابلاسي لا يقبل التطبيق سوى على الأنظمة المغلقة فقط."[22]

يظهر بوضوح أن هذا التعريف لا يقدِّم تعريفاً إيجابياً للاحتمية، وإنما يكتفي بتأكيد وجود علاقات سببية بين الأحداث. أما كيف تكون هذه العلاقات، فهي "يمكن" أن تكون احتمالية إحصائية. والحتمية، وفقاً لهذا التعريف، غير سارية في الفيزياء غير الكلاسيكية (أي الكوانتية)، ولا في الأنظمة غير المغلقة (أي الأنظمة الكاوسية أو المعقدة). فالحتمية غير موجودة في المستوى دون الذري (الكوانتي)، ولا في المستويات الكيميائية والعضوية والحيوية والعقلية؛ لأنها أنظمة غير مغلقة،

---

(22) Stathis, Psillos. *Philosophy of Science A–Z*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007, p. 67.

كما أنها غير موجودة في الأنظمة الفيزيائية الكاوسية نفسها. أمّا البديل للحتمية في كل هذه الأنظمة؛ أي اللاحتمية، فهو غير محدد.

وعدم التحديد الخاص بنقض الحتمية معناه أن الفكر العلمي الإنساني الحالي منفتح أمام تصورات متعددة بوصفه بديلاً عن الحتمية. والشرط العلمي اللازم لقبول أي من هذه التصورات هو شرط الطبيعية، أن يكون المفهوم البديل قادراً على تفسير الطبيعة، ضمن قوانينها الذاتية دون إدخال أي عنصر غير (أو فوق) طبيعي. والبديل العلمي للحتمية هو "الاحتمالية"، ولكن من الناحية الوجودية فإن مفهوم "الاحتمالية" يحتاج إلى تفسير. وتفسير الاحتمالية يقبل الاختلاف حسب النظرة إلى العالم، في إطار مفهوم الطبيعية المشار إليه أعلاه.

هذه الصورة التي تقبل التعدد في وجهات النظر لمفهوم "اللاحتمية"، في حدود مفهوم الطبيعية، تؤدي تلقائياً إلى إمكانية المشاركة في صياغة هذا المفهوم وتفسيره من خلال نظرات مختلفة إلى العالم، وقد تم تفسير اللاحتمية فعلاً في إطار نظرات مختلفة إلى العالم، منها: النظرة المادية، والنظرة المثالية، والنظرة الدينية. ولذلك فإن هذا المفهوم يؤدي بشكل مباشر إلى إمكانية تحقيق الاتساق بين العلم في تصوراته المعاصرة، ونظرات متعددة إلى العالم. ومن ضمن هذه النظرات المتعددة إلى العالم، التي يمكن أن يكون تفسير اللاحتمية معبّراً عن الاتساق بينها وبين العلم، النظرةُ العربية/ الإسلامية المعاصرة. فالعلم العربي/ الإسلامي هو علم ظني احتمالي، والاحتمالية هنا؛ أي في العلم الإسلامي، هي احتمالية سيكولوجية وليست احتمالية موضوعية أو إحصائية، وهذا ناتج بطبيعة الحال عن النظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم، التي تضع حدوداً لقدرة الإنسان على المعرفة من حيث المبدأ، وتترك مساحة من عدم التأكد بالنسبة إلى المستقبل. فمفهوم الاحتمالية هنا ناتج عن تصور مسبق عن العالم، وعن نظرة محددة إلى العالم، وذلك مقابل مفهوم الاحتمالية في الفكر العلمي المعاصر، الذي هو ناتج عن الكشف العلمي عن الطبيعة ذاتها، وليس عن موقف عقلي أو سيكولوجي

مسبق بخصوصها، وعلى الرغم من هذا الفرق الأساس، إلّا أنه من الواضح أن النظرة الاحتمالية في الجانبين تمثل عنصراً مشتركاً يسمح بتحقيق الاتساق بينهما.

والاتساق بين مفهوم اللاحتمية في الفكر العلمي المعاصر والمفهوم في النظرة العربية/ الإسلامية نفسها المعاصرة ليس تلقائياً ولا مجانياً. فحتى يتحقق هذا الاتساق يجب أن يقوم المتخصصون من العرب والمسلمين بالمشاركة في الفكر العلمي المعاصر، وإنتاج أبحاث في فلسفة العلم تطرح وتصوغ تصورات للاحتمية تحقق الاتساق المطلوب. وهذا الأمر -من الناحية العلمية- ليس يسيراً، ولكنه في الوقت ذاته ليس مستحيلاً. فالتصورات المبدئية التي يمكن أن تحقق مثل هذا الاتساق موجودة فعلاً في الفكر العلمي المعاصر؛ أي إن مفهوم اللاحتمية الذي يمثل إحدى السمات الأساسية للتصورات العلمية الجديدة المعاصرة هو مفهوم يقبل -من حيث المبدأ- الاتساق مع النظرة العربية/ الإسلامية المعاصرة، ولكن هذا الاتساق لن يتحقق في أرض الواقع إلا من خلال المشاركة العلمية الإيجابية الفاعلة في الفكر العلمي الإنساني المعاصر، وفي صياغة النموذج العلمي الجديد البديل للنموذج الميكانيكي، الذي يمرّ بمرحلة الأفول النهائي.

2 - الاتساق في مفهوم حدود العقل

نجد في التصورات الكلاسيكية، وفقاً للنموذج الميكانيكي، أن العالم هو عالم خطي (Linear) ومن ثم يقبل التنبؤ بالمستقبل بشكل كامل، وبمعنى من المعاني يعدّ المستقبل حاضراً بالنسبة إلى الإنسانية؛ ذلك أنه إذا كانت القوانين الميكانيكية تحكم كل شيء في الكون، فسوف يكون ممكناً معرفة كل شيء في المستقبل بوساطة استخدام هذه القوانين.

ولكن، مع ظهور النظريات العلمية الجديدة في القرن العشرين بدءاً بالنظرية النسبية، مروراً بميكانيكا الكوانتم، وانتهاء بنظريات التعقد، ظهر جلياً أن ظواهر الطبيعة في غالبيتها العظمى ليست خطية وإنما معقدة، ومن ثم أصبح مفهوم قدرة العقل على معرفة المستقبل -ولو من حيث المبدأ- مفهوماً غير واقعي، وأصبح من الـمُسلّم به أن العالم أكثر تعقيداً من قدرة العقل الإنساني على إدراكه.

في المقابل، تطرح النظرة المعرفية العربية/ الإسلامية تصوراً مختلفاً للقضية نفسها، وهي محدودية قدرة الإنسان على إدراك العالم بشكل كامل؛ ففي هذه النظرة تنبع هذه المحدودية من مصدر آخر؛ هو الاعتقاد بوجود خالق للكون له قدرة غير نهائية على المعرفة، وأن هذه القدرة اللانهائية مقصورة على الخالق وحده. ومن ثم فإن العقل الإنساني -من حيث المبدأ- قاصر عن معرفة الكون بشكل كامل؛ أي كما أن المفهوم اللاحتمي الاحتمالي للطبيعة في الفكر الإسلامي ليس نابعاً من الطبيعة ذاتها، وإنما من تصور عقلي مسبق ناتج من نظرته إلى العالم، فإن مفهوم حدود العقل ينبع من تصور مسبق، وليس من البحث في الطبيعة ذاتها. ومثلما كان المفهوم اللاحتمي المشترك، بالرغم من اختلاف مصدره، مؤدياً إلى إمكانية تحقيق الاتساق بين النظرتين، كذلك يكون المفهوم المشترك لحدود قدرة العقل الإنساني -بالرغم من اختلاف المصدر- مؤدياً إلى إمكانية تحقيق الاتساق بين النظرتين.

3 - الاتساق في النظرة الكلية للعالم

النظرة الكلية هي النقيض للنظرة الردّية. فإذا كانت النظرة الردّية التي تَرُدّ كل الوجود إلى الذرات المادية المصمتة، تمثل أحد أركان النظرة الميكانيكية، فإن النظرة الكلية التي تعترف بالاستقلالية لكل مستوى من مستويات الوجود، تمثل أحد العناصر الأساسية في التصورات العلمية الجديدة. ويلخّص جون دوبريه مشكلات الردّية والتحول الحالي إلى النظرة الكلية لمستويات الوجود في المقتطف التالي؛ إذ يقول: "في فلسفة العلم الحديثة، تستخدم "الردّية" بشكل أكثر تحديداً لتشير إلى فرضية أن كل الحقائق العلمية يجب أن يتم تفسيرها في النهاية -من حيث المبدأ على الأقل- بوساطة الرجوع إلى القوانين الأساسية التي تحكم سلوك الجسيمات الميكروفيزيائية (دون الذرية)... وهناك دافعان رئيسان يمكن وصفهما لمثل هذا التصور الردّي؛ الأول: هو القول بأن تاريخ العلم في الواقع يعطينا أمثلة عن حالات من الردّية ضمن الإنجازات العلمية الكبرى،

والثاني: هو الالتزام بأن الردّية ترتكز على حجة فلسفية سابقة على التجربة...

الأرضية الأولى أصبحت أكثر إشكالية مع ظهور أعمال كثيرة حديثة في تاريخ العلم وفلسفته. حتى الحالات النموذجية للردية، مثل الديناميكا الحرارية والميكانيكا الإحصائية، أصبحت أكثر تعقيداً بكثير مما كنا نظن سابقاً، فأعمال كثيرة عن العلاقة بين الوراثة المندِلية، ودراسة انتقال السمات من الكائنات العضوية إلى سلالاتها، إلى الجينات الجزيئية، قادت غالبية فلاسفة علم البيولوجيا إلى استنتاج أن هذه الحالات الواعدة للردّية، لا يمكن أن تفترض أي شيء مثل نموذج أوبنهايم-بتنام... وهناك إمكانية لطرح حجج فلسفية أكثر جذرية لرفض الردّية، على وجه الخصوص، فيمكن التشكيك في الفرضية القائلة بأن سلوك الجسيمات الميكروفيزيائية يمكن وصفه بشكل تام بوساطة القوانين الميكروفيزيائية. والأدلة على القوانين الميكروفيزيائية مشتقة من تجهيزات معملية تخصصية وغير معتادة بشكل كبير، وامتداد نتائج هذه التجهيزات إلى الجسيمات الكامنة في بنيات معقدة يتطلب قفزة استقرائية محل جدال، وفي غياب هذه الفرضية، يمكن أن نرى العلم على أنه مكون من تعميمات متساوية في الاستقلالية، ولكنها غير كاملة، لمستويات متعددة للوجود."[23]

هذا التصور الأخير لعالم مكون من مستويات مستقلة للوجود، ينتج أنه لا يمكن رد العقل إلى مكوناته الجزئية من خلايا حية. وأنه لا يمكن رد الخلايا الحية إلى مكوناتها من المواد العضوية، كما لا يمكن رد الجزيئات والذرات إلى مكوناتها الميكروفيزيائية. إضافة إلى ذلك طرح أيضاً أن العقل الإنساني يتحكم في مكوناته، وأن الخلية تتحكم في مكوناتها، وأن الذرة تتحكم في مكوناتها الميكروفيزيائية، لذلك ظهرت السببية النازلة بدلاً من السببية الصاعدة التي تميز النموذج الميكانيكي.

---

(23) Dupre, John. "Reductionism." In *A Companion to the Philosophy of Science (Blackwell Companions to Philosophy)*, edited by w. H. Newton-Smith, Oxford: Blackwell Publishers Ltd. 2001, p. 402-403.

وهذا التصور الكلي للوجود، يقابله ويتسق معه التصور الكلي أيضاً للوجود في النظرة العربية/ الإسلامية. فإحدى المشكلات الأساسية التي أدت إلى عدم اتساق هذه النظرة مع العلم الحديث، هي مبدأ الردّية، فالنظرة العربية/ الإسلامية تقر بوجود شيء آخر إضافي خلاف المادة الصرف في العقل الإنساني، وفي الكيان الإنساني كاملاً. هذا الشيء الإضافي هو النفس أو العقل أو الروح. ويمكن أن يقرر الأمر نفسه فيما يخص الوجود الحيوي؛ إذ هناك شيء إضافي خلاف الذرات المادية المكونة للأجسام الحية، وهذا الشيء الإضافي هو الحياة.

ووفقاً لمبدأ الطبيعية، لا يمكن علمياً افتراض وجود كيانات خارج الطبيعة، مثل النفس أو العقل أو الحياة، وإذا كانت النظرة العلمية ترى إمكانية وجود مثل هذه الكيانات، فيجب أن تكون جزءاً من الطبيعة ذاتها، فبإضافة مبدأ الطبيعية إلى مبدأ الكلية تنشأ تصورات جديدة تسمح بإضافة النفس أو العقل أو الحياة إلى الطبيعة ذاتها، في حدود الشروط المنهجية العلمية. مثل هذا التصور لا يتفق بطبيعة الحال بشكل تام مع النظرة العربية/ الإسلامية، ولكنه في الوقت نفسه يقبل الاتساق معها على أرضية مفهوم الطبيعية المنهجية، فليس ضرورياً في النظرة المعرفية العربية/ الإسلامية افتراض الوجود المستقل للنفس أو الروح ووجود الآخرة، فهذه الكيانات تمثّل فرضيات واعتقادات دينية وليست علمية، وإنما المهم هو أن لا تكون النظرة العلمية متناقضة مع هذه التصورات.

والنظرة العلمية المعاصرة صامتة بالنسبة إلى مثل هذه التصورات، فليست قضية العلم الآن هي الحكم على الطبيعة النهائية للوجود، وإنما قضيته منهجية في المقام الأول، والمهم هو أن تكون القضايا والنظريات والكيانات العلمية جميعها قابلة للتعامل معها بوساطة المنهج العلمي الصحيح. بهذا المعنى لا يتناقض مفهوما الكلية والطبيعية في العلم المعاصر مع النظرة المعرفية العربية/ الإسلامية؛ لأنهما لا يتطلبان إنكار النفس والحياة، ولكن يتخذان موقفاً محايداً منهما، فالمهم هو ألا تتناقض هذه النظرة مع المتطلبات المنهجية العلمية. لذلك مثلما كان مفهوما

اللاحتمية وحدود العقل مؤديين إلى الاتساق بين العلم المعاصر والنظرة العربية/ الإسلامية المعاصرة بصور مختلفة، كذلك يؤدي وجود مفهوم الكلية -وإن كان بصور مختلفة في كل منهما- إلى إمكانية تحقيق الاتساق بينهما.

وبإثبات الاتساق بين النظرة العربية/ الإسلامية والتصورات العلمية المعاصرة، يصبح تحقيق التكامل المعرفي في المجتمعات العربية والإسلامية ممكناً، وإن لم يكن تلقائياً أو مجانياً؛ فعلى الرغم من ثبوت الاتساق بين الجانبين، إلّا أن ذلك لا يمثّل سوى "أساس" نظري يمكّننا من تحقيق التكامل المعرفي. أمّا التحقيق الفعلي لذلك، فيستلزم بذل الجهد الفكري، ارتكازاً على هذا الأساس النظري. ويمكن تقسيم المجالات التي يجب أن نقوم فيها ببذل هذا الجهد الفكري إلى أقسام ثلاثة: التكامل في العلوم الطبيعية، والتكامل في العلوم الإنسانية، والتكامل بين العلوم الشرعية والعلم المعاصر.

خامساً: تحقيق التكامل المعرفي

ليست مهمتنا هنا تقديم تصوّر لتحقيق التكامل المعرفي على المستوى الإجرائي والتطبيقي، وإنما تقتصر مهمتنا على تقديم الأساس الفلسفي. إن المبدأ الأساس الذي يجب أن نرتكز عليه لتحقيق التكامل المعرفي -وفقاً لما طرحناه من منظور فلسفي للعلم ولتاريخ فلسفة العلم- هو مبدأ الفصل والوصل بين الذات والموضوع في الوقت نفسه. وهذا المبدأ يلخص التفرقة الأساسية بين العلم الحديث القائم على إمكان تحقيق الموضوعية الكاملة، بانفصال تام عن الذاتية (مبدأ الفصل بين الذاتي والموضوعي)، والعلم المعاصر الذي يقول بوجود درجات مختلفة من الذاتية لا يمكن تجاوزها في العلم (عدم إمكانية الفصل التام بين الذاتي والموضوعي).[24] ووفقاً لهذا المبدأ، فإن للعلم جانباً موضوعياً

(24) منهج الفصل والوصل هو المنهج الذي استخلصنا صورته النظرية من أعمال الشيخ عبد القاهر الجرجاني التي عالج فيها قضية الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم، وقد عرضنا تحليلاتنا التفصيلية لأعمال الشيخ في أعمال متعددة. انظر:
- أبو زيد، **العلم والنظرة العربية إلى العالم**، مرجع سابق، ص217-250.

تشترك فيه الإنسانية جميعها، وله جانب ذاتي يرتبط بالخلفيات الحضارية والثقافية والاجتماعية والظروف المصاحبة للذات، القائمة بالبحث العلمي. فالحفاظ على الموضوعية هو أمر ضروري للممارسة العلمية الصحيحة، ولكن في الوقت ذاته لا يمكن إغفال العوامل الذاتية التي تؤثر بشكل جوهري في ممارسة العلم.

وهذا المبدأ يزيد -إذا تم تطبيقه بشكل صحيح؛ أي من خلال أسلوب منهجي له خطوات محددة- أي تناقض بين الجوانب الموضوعية العلمية المعاصرة، والجوانب الذاتية المعبرة عن النظرة العربية/الإسلامية، وهذا يحقق ما نأمل فيه من تكامل معرفي في المجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة.

1 - منهج الفصل والوصل

يهدف منهج الفصل والوصل بشكل أساس إلى ضمان موضوعية العلم، وفي الوقت نفسه الحفاظ على نظرة الذات إلى العالم، فلا تطغى الجوانب الاعتقادية والدينية على العلم، ولا يتجاوز العلم حدوده المعرفية على حساب الجوانب الدينية. فإذا تمكنّا من ضمان موضوعية العلم، والحفاظ في الوقت نفسه على نظرة الذات إلى العالم، أصبح تكامل الجانبين أمراً طبيعياً. ويمكن تحديد خطوات هذا المنهج فيما يأتي:

أ - "الفصل - الوصل" يكون على مستوى الموضوع العلمي المحدد، وليس على مستوى قضايا العلم ككل، أو على مستوى مجالات علمية كاملة.

ب - يتم تحديد الموضوع العلمي محل البحث بشكل دقيق، وتحديد إذا كان يمثّل قضية علمية بحتة، أو قضية علمية دينية مشتركة. فإذا كان الموضوع يمثّل قضية علمية بحتة، فيتم التعامل معه حسب المناهج العلمية الخاصة بمجاله العلمي. وإذا كان يمثّل قضية علمية - دينية مشتركة، يتم تحديد الموضوع بشكل دقيق وتمييزه عن الموضوعات العلمية المماثلة له.

ت - يتم تحليل الموضوع "العلمي-الديني" المشترك إلى موضوعين مستقلين؛ أحدهما موضوع علمي، والآخر موضوع ديني.

ث - يتم إنشاء العلاقة التي تربط بين شقي الموضوع.

ج - تتم معالجة الموضوع ضمن مجاله العلمي، مع الاحتفاظ بصحة العلاقة التي تم إنشاؤها سابقاً بينه وبين الشق الديني للموضوع.[25]

ويتمثل التطبيق المثالي لهذا المنهج في معالجة الشيخ عبد القاهر الجرجاني لقضية "الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم"؛ إذ تمكن من إنشاء نظرية النظم بوصفها نظرية علمية بشكل تام، وفي الوقت نفسه الحفاظ على النظرة الإسلامية التي تؤمن بأن القرآن معجز في نظمه. وبلغتنا الحالية يمكن القول إنّ الشيخ عبد القاهر تمكن من تحقيق "التكامل" بين علم اللغة بوصفه علماً من العلوم الإنسانية، من جانب، والعلوم الشرعية عموماً، وعلم الكلام خصوصاً، الذي مثلت قضية الإعجاز إحدى قضاياه الأساسية في ذلك الوقت. فإذا استخدمنا المنهج الذي استخدمه الشيخ عبد القاهر، فلن تكون النتيجة فقط تحقيق التكامل بين العلم المعاصر والعلوم الشرعية الإسلامية، وإنما أيضاً الإسهام في العلم المعاصر، انطلاقاً من النظرة العربية/ الإسلامية، تماماً مثلما فعل الشيخ عبد القاهر سابقاً.

2 - التكامل المعرفي في العلوم الطبيعية

يتحقق التكامل المعرفي في العلوم الطبيعية حينما ينتفي التناقض في اللاوعي الفردي والجمعي في المجتمعات العربية والإسلامية، بين العلوم الطبيعية في صورتها المعاصرة والنظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم. ولتحقيق ذلك نحتاج إلى تقسيم محتوى العلوم الطبيعية إلى مجالين أساسيين؛ الأول: مجال القضايا الثابتة علمياً وموضوعياً. والثاني: مجال القضايا والموضوعات غير الواضحة علمياً.

أمّا ما يخص القضايا الثابتة علمياً، مثل كروية الأرض، أو أن الإنسان يتنفس عنصر الأكسجين، أو أن الماء يتكون من الأكسجين والهيدروجين، أو أن جسم

(25) المرجع السابق، ص343-345.

الإنسان يتكون من خلايا حية تتنوع في وظائفها، إلخ، فإنّ الاعتماد -بشكل كامل- على المنهج العلمي، وكل ما نحتاج إليه هو أن نعتمد على المنهج العلمي اللاحتمي المعاصر الذي يتوافق مع النظرة العربية/ الإسلامية. أمّا القضايا غير الثابتة علمياً، فسوف نحتاج إلى أن نشارك في هذا النوع من القضايا اعتماداً على منهج الفصل والوصل، ومن أمثلة هذه القضايا؛ نشأة الكون، ونشأة الإنسان، والتطور، وطبيعة الوعي الإنساني، وتطور الكائنات، وقوانين الطبيعة، إلخ، وكلها قضايا علمية طبيعية، ولكنها تتسم بالغموض. فإذا استخدمنا منهج الفصل والوصل في هذه القضايا بشكل صحيح، فسوف يمكننا تحقيق (الموضوعية) في التعامل مع هذه القضايا، وفي الوقت نفسه الالتزام بنظرتنا العربية/ الإسلامية إلى العالم. والشرط اللازم في الحالين لتحقيق التكامل المعرفي في العلوم الطبيعية، هو المشاركة الفاعلة في البحث العلمي المعاصر، انطلاقاً من النظرة العربية/ الإسلامية، والعمل على صياغة النموذج العلمي الجديد الذي هو قيد التشكل الآن، فإذا نجحنا في تحقيق وجود فاعل في المجتمع العلمي الإنساني المعاصر، فسوف يمثل ذلك -بشكل تلقائي- تكاملاً بين العلوم الطبيعية والنظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم.

3 - التكامل المعرفي في العلوم الإنسانية

تتميز العلوم الإنسانية بأنها مجال علمي ينتمي إلى الفئة الثانية من التصنيف الذي طرحناه؛ أي مجال الموضوعات العلمية غير الواضحة أو الغامضة، ويثبت ذلك ظهور إشكالية العلوم الإنسانية في التراث العلمي الحديث والمعاصر التي لم تحلّ حتى الآن، لذلك فالمنهج الملائم للتعامل مع العلوم الإنسانية كلّها، مثل علوم التاريخ واللغة والاجتماع وعلم النفس، إلخ، هو منهج الفصل والوصل.

واستخدام منهج الفصل والوصل في التعامل مع العلوم الإنسانية، يؤدي إلى نتيجة مهمة، هي "وحدة المنهج مع تعدد منطلقات البحث العلمي"، فمنهج الفصل والوصل يؤدي إلى استخدام المنهج العلمي في المجال المعين محل البحث بشكل صحيح، ولكنه يؤدي في الوقت نفسه إلى الاعتماد على منطلقات

فكرية ترتكز على النظرة إلى العالم، فتكون النتيجة نوعاً من التعددية الثقافية في قضايا البحث العلمي في العلوم الإنسانية.

وإذا ارتكزت معالجتنا في العلوم الإنسانية على منطلقات فكرية قائمة على نظرتنا إلى العالم، مع الاحتفاظ في الوقت نفسه بالمنهجية العلمية، أمكن تحقيق الشرط اللازم، وهو المشاركة في البحث العلمي المعاصر. وفي هذه الحالة نضمن عدم تناقض هذه المعالجة مع النظرة العربية/ الإسلامية، ومن ثمّ تحقيق التكامل بينها وبين هذه العلوم. وفي هذه الحالة سوف يتحقق التكامل فقط مع التطبيقات التي تتوافق مع النظرة العربية/ الإسلامية.

وبمعنى آخر، فإنه بقدر نجاحنا في المشاركة، وليس الانفصال، في البحث العلمي الإنساني في العلوم الإنسانية (طبقاً للمنهجية العلمية الصحيحة، وباستخدام منهج الفصل والوصل بشكل صحيح) تصبح العلوم الإنسانية متوافقة مع النظرة العربية/ الإسلامية. ومن ثمّ يتحقق التكامل المعرفي في المجتمعات العربية مع العلوم الإنسانية. أما في حالة الانعزال عن المجتمع العلمي الإنساني المعاصر بهدف تحقيق "علوم إنسانية إسلامية"؛ أي علوم إنسانية نابعة من الدين الإسلامي، ومن ثمّ متوافقة مع النظرة العربية/ الإسلامية، فإن النتيجة هي تكريس عدم التكامل مع ذات العلوم الإنسانية، والسبب في ذلك هو أن العلم بطبيعته نشاط إنساني تشترك فيه الإنسانية جمعاء عبر تاريخها، فإذا حاولنا عزل العلوم الإنسانية في المجتمعات العربية والإسلامية عن محيطها الإنساني، فالخاسر الأول هو هذه العلوم بالذات في المجتمعات الإسلامية، لأنها سوف تفتقد الجانب الموضوعي المشترك بين البشرية، وتفتقد وجود المجتمع العلمي الذي هو شرط لازم لتقدم العلم.

4 - التكامل المعرفي بين العلوم الشرعية والعلم المعاصر

وفي حالة النجاح في تحقيق التكامل في كل من العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية؛ إذ تصبح تطبيقاتها متوافقة ومتسقة مع النظرة العربية/الإسلامية إلى

العالم، سيتحقق بشكل تلقائي التكامل بينها وبين العلوم الشرعية والفقهية الإسلامية؛ إذ من شأن هذا النجاح أن ينتج تصورات علمية غير متناقضة مع العناصر الاعتقادية والدينية للنظرة العربية/ الإسلامية، وهذا هو ما يسمح بالتكامل بينها وبين العلوم الشرعية.

وبهذا سوف يصبح ممكناً مثلاً أن يتم تدريس المناهج الدينية الشرعية جنباً إلى جنب مع المناهج العلمية المعاصرة؛ إذ يتكامل الجانبان في لاوعي الدارسين والطلبة. ففي مثل هذه الحالة لن يكون موقفنا العلمي من قضية "الوعي" (Consciousness)، مثلاً، في علوم المخ والأعصاب، متناقضاً مع قضية "الحرية" في العلوم السياسية، مثلاً، أو مع قضية "الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" في أصول الفقه، وإنما سوف يتحقق نوع من التكامل بين المجالات العلمية الثلاثة؛ لأن الشرط اللازم، هو ألا يتناقض أي منها مع النظرة العربية/ الإسلامية إلى العالم.

خاتمة

طرحنا في هذا البحث قضية التكامل المعرفي للمجتمعات العربية والإسلامية على المستوى الفلسفي النظري، بوصفه تأسيساً لتحقيق هذا التكامل على المستويين: التطبيقي والإجرائي. وبيّنّا أن الشرط اللازم لتحقيق التكامل المعرفي، على المستوى النظري، هو تحقيق الاتساق بين النظرة العربية/الإسلامية إلى العالم والعلم المعاصر. وقد تطلب إثبات هذا الاتساق تأسيس التفرقة بين مفهومي العلم الحديث، بوصفه علماً مادياً حتمياً ميكانيكياً، والعلم المعاصر غير الحتمي وغير الميكانيكي، الذي يحتمل تفسيرات متعددة. لذلك قمنا ببيان الاختلافات الأساسية بين المفهومين على ثلاثة مستويات أساسية هي: الحتمية مقابل اللاحتمية، والقدرة المطلقة للعقل في مقابل حدود العقل، ثم الردّية مقابل الكلية.

كما تطلب ذلك إثبات أن مفهوم العلم ليس مفهوماً مطلقاً اكتمل مع ظهور العلم الحديث، وإنما هو مفهوم تاريخي تطوري يتطور مع تقدّم الحضارة/ الثقافة الإنسانية، وقد قمنا بذلك من خلال التركيز على مفهوم الاستقراء بوصفه المفهوم المركزي في العلم، وقد أثبتنا هذا المفهوم التاريخي التطوري للفكر العلمي الإنساني ببيان أن هناك أربعة مفاهيم أساسية للاستقراء، هي: الاستقراء اليوناني، والاستقراء العربي/ الإسلامي، والاستقراء الغربي/الحديث، والاستقراء المعاصر. وبيّنّا أن هناك تقابلاً وارتداداً معكوساً بين العلم اليوناني، والعلم الغربي الحديث، وكلاهما حتمي صوري، ولكن الأول منطقي والثاني تجريبي، وأن هناك تقابلاً ارتدادياً معكوساً آخر بين العلم العربي/الإسلامي والعلم المعاصر، وكلاهما لاحتمي واقعي، ولكن الأول ظني نابع من الاعتقاد، والثاني تجريبي نابع من الطبيعة.

وكان من نتيجة ذلك أن ظهر أن العلم العربي الإسلامي يقبل الاتساق مع العلم المعاصر، على أساس أن كليهما علم لاحتمي، وقمنا بتحليل العناصر الأساسية لكليهما، التي تسمح بهذا الاتساق، وهي اللاحتمية وحدود العقل والكلية. وقد بيّنّا بعد ذلك كيف يكون تحقيق الاتساق مرهوناً بالتطبيق الصحيح للمنهج العلمي في العلوم الطبيعية والإنسانية، واعتماد منهج الفصل والوصل. ثم ارتكازاً على ذلك بيّنّا، في نهاية البحث، كيف يمكن أن يكون التكامل المعرفي على المستويين؛ التطبيقي والإجرائي، في العلوم الطبيعية والإنسانية والشرعية، مرتكزاً على المستوى النظري، ومتمثّلاً في مفهوم الاتساق بين النظرة العربية/ الإسلامية والفكر العلمي المعاصر.

الفصل الرابع

الرؤية الوجودية التوحيدية والتأسيس الإبستمولوجي للتكامل المعرفي

حاج دواق[1]

مقدمة

تدرج أداء المعرفة الإسلامية، أواخر القرن التاسع عشر فالعشرين، من مرحلة ردة الفعل إزاء الموروث الحضاري الإسلامي، أو الوافد الغربي، إلى السعي لإنتاج المعنى وتوليد المعرفة، وبناء نظريات خاصة تدل على الانتماء. ويتم ذلك غالباً بتأطير من منطق المقارنة الساعي إلى تفضيل الذات، وبيان أسبقيتها وألمعيتها أمام الآخر وحمولاته النظرية والمنهجية، أو المقاربة الرامية إلى الاستقاء منه، ونقل تجاربه النظرية وخبراته الحضارية، بقصد اللحاق به، وربما الندية له، ولعل هذا حرم الفهم التوحيدي من تشكيل إرث معرفي منتج، ثم مغالب، ثم مانح للبديل المولد للمعنى المنشئ للمعرفة، والمشكل لطرازها، والمستقل في السلوك الحضاري العام أو الخاص، والمنبثق من الفهم التوحيدي للحياة في نطاق الثقافة الإسلامية الخاصة، ليعطي أكثر الحلول كفاءة على مستوى البشرية، بعد استيفائه في نطاق الذات، وتمثله في مستوى المرجعية الأم، قيماً معرفية هادية.

(1) دكتوراه في الفلسفة الغربية الحديثة، أستاذ الكلام الإسلامي وفلسفته، جامعة باتنة، الجزائر. البريد الإلكتروني: elhadj_1971@yahoo.fr.

وجاءت مدرسة إسلامية المعرفة بمدياتها المتنوعة، وبمؤسساتها ومحاضنها لتتولى ذلك، عبر التحقيق المتوازن لمخزون التراث الثقافي الإسلامي، وعمليات الترجمة الواعية، وهذا بدوره حدا بالمدرسة عينها إلى أن تقول بفكرة التكامل، بوصفها دفعاً للأسلمة إلى أفق مفتوح ومستوعب، وفي تقديري هي أبلغ وأوكد من ناحية اعتمادها لمسمى جامع، ثم لإقرارها بجدوى المعارف المختلفة وضرورتها. لكن، ما يعوزها هو الإطار النظري الحاضن، والأفق المعرفي الموجه، والقيم المسددة، بشكل ينزل بالمقررات الوحيانية العلوية المتجاوزة، والمعاني العقدية والإيمانية، في تشكيلات معرفية ومنهجية قادرة على استيعاب الثقافات المتنوعة، وبناء أخرى، وتعدّ الرؤية الوجودية التوحيدية أفضل من يتولى هذه المهمة المعرفية، لكفاءتها التنظيرية، واستيعابها الشاملي لمتاحات الوعي البشري، باعتبار مصدريتها، وكذا للمآلات التي تعمل عليها الرؤية الوجودية، من جهة كونها مبدأً، فمرجعيةً، ثم إطاراً، فأفقاً.

وبناء عليه ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما الرؤية الوجودية التوحيدية؟ ولماذا الوجودية وليس الكونية؟ وهل الفرق مثمر إبستومولوجياً؟ وما انعكاس ذلك على الوعي التنظيري، فالتعليمي، فالتنفيذي؟ وما مرجعيتها قبل انبنائها؟ وكيف تصير مرجعية بدورها؟ وما عناصرها ومكوناتها؟ وبماذا تتصف؟ وما المجالات التي تشتغل عليها، وتفعل فيها: تأطيراً وتسديداً وتقويماً وتصويباً؟ وما الفرق بينها حال توليد التكامل، والفصامية الفصلية آن توليد الانفصام والعلمنة؟

أولاً: المنهج المعرفي التوحيدي إطاراً ومسلكاً للتحليل

يحتاج تفهم العلاقة بين الرؤية الوجودية التوحيدية من جهة، والتكامل المعرفي بوصفه مخرجاً من مأزق الوعي الانفصامي من جهة ثانية، إلى مخرج قادر على إحداث الانسجام بين الظاهرتين؛ إذ إن الرؤية تتجاوز الظاهر إلى سبر أغوار الضمير، لتظهر في صور ثقافية وتعليمية وتربوية متنوعة، وهذا ما يرمي

إليه الفهم التكاملي، بوصفه نمطاً من التأطير للعلاقات بين الخلفيات العقدية والمصادر الرؤيوية من جهة، والمعرفة في مفاهيمها العامة وطرقها المنهجية الخاصة من جهة أخرى.

وليس أكفأ من التوحيدية إطاراً نظرياً مولّداً للمعنى المستعمل في التفهم والتفسير والتحليل، وإنتاجاً لآليات الحكم والتصديق والمقايسة، بأخذها مراحل تعقل واستيعاب للموضوع الذي نحن إزاءه، فنستعمل المنهج المعرفي التوحيدي المنبثق-رؤيوياً- من المرجعية المعرفية التوحيدية، المستصحبة للتجربة البشرية كلها، في تعاطيها مع التوجيه الوَحْياني المتجاوز، وتنزيل الخلاصات المعرفية المستقاة من تلكم المرجعيات على واقع التاريخ، في صور عدة، أظهرها الصورتان الفكرية والمنهجية، بوصفها مسلكية حياة، وأسلوب فهم، وإدراك، وتعقل.

ويزيد الأمر جلاء ووضوحاً إذا قصدت إلى التوحيد قيمةً معرفيةً في المقام الأول، بعد أن تترسخ اعتقاداً، يعطي تفاصيل الفهم تماسكاً؛ إذ تحيله هذه القيمة بالتراكم إلى منهجية معرفية تترجم رؤية وجودية كونية إنسانية، تمتد لتشمل الوعي، انطلاقاً من مضامين الوحي؛ فالرؤية الوجودية التوحيدية، وَحيٌ ووعي، من حيث مصدريتها، ثم مآلها وغايتها معرفياً، إذن، "فالتوحيد ليس تسليماً عقدياً وحسب، وإنما هو امتداد معرفي يتحدث عن المعرفة في حدود إمكانيتها ودرجة تصويرها للوجود، وعن الآليات التي تتم بها، وعن دور الغيب في ذلك، من زاوية الوحي وما يقدمه من قيم هادية وموجهة، ثم معيار الصدق والصحة بشرط أداء المعرفة لدورها إنسانياً، وتحقيق التوافق والتناغم الوجودي الشامل، بهدف المحافظة على الوجود من حيث ما هو مسخر قصداً للإنسان، وليس من ناحية التمكن الإمبريالي منه، بهدر إمكاناته واستغلالها بلا توازن، فينعكس ذلك على تصورنا لتطور الحياة، وارتقاءات التاريخ في صورة منطق النهاية، التي يهيمن عليها العقل العلماني الليبرالي المادي الإمبريالي."[(2)]

(2) دواق، الحاج. "المنهج المعرفي التوحيدي في فكر عبد الوهاب المسيري: مدخل إلى الإبستومولوجيا التوحيدية"، **مجلة أوراق فلسفية**، القاهرة، ع20، 2009م، ص217.

وأقدر أن الإحاطة المتوازنة بالموضوع وجوانبه، واستباق مراميه نظرياً، يحتاج إلى أسلوب ومنهج تحليل وتفكيك، بقصد الفهم والتفسير والحكم، حتى لا نقع في عبثية نظرية تنطلق من نقطة، وتبلغ أخرى من غير اتساق ولا انتظام منطقي، لذا أرى أن من الفائدة استعمال المنهج التوحيدي، المعتمد على الإبستومولوجيا التركيبية، التي تبدأ من مجموع مقدمات مبدئية تفضي إلى معادلة مآلية، مستصحبة مجموع الـمُؤسسات والعوامل التي تقود باضطرار عقلي وبخبرة حدسية وتجربة تاريخية، إلى أن ثمة تلازماً مكيناً بين الرؤية الوجودية والتكامل المعرفي، وليست الحضارات في عمق الفهم إلا وجهات نظر وجودية، عمدت إلى تقويم العالم، وبنائه وفق معتقداتها وترتيباتها الخاصة، ويحضر ذلك خاصة في نظرياتها ومواقفها الفهمية والمنهجية، وما ذاك إلا العلم بشكل من الأشكال. فضلاً عن وضع الفكرة في سياق ثقافي لا يعزلها عن دواعي تحركها ومضيها نجاحاً أو إخفاقاً، "ويزداد التحليل رسوخاً ووضوحاً، إذا عمدنا إلى بيان (المنهج) النموذج كشبكة تصورية تتحكم في مفردات الفهم وعناصره، وتوليد المعقولية إزاء العالم بمكوناته، سواء أَأُعلِنَ الـمُتَبَنى وأبرز، أو أضمر وأخفي، وفي الحالين يصدر الوعي عن مشكاة نظرية وتصورية، تحفظ للوعي تحركه المتوازن قبالة الظواهر."[3]

وتفترض التوحيدية أن لكل ظاهرة طبيعية أو تاريخية أو اجتماعية أو نفسية أو ثقافية، منبثقات تَكوُّن وتَشكُّل، ومآلات رجوع وعودة، ومصبات نهائية تقود إليها حتماً، بما يماثل الطبيعة ومركباتها الضرورية، مما يجعل تعقلها ممكناً ووارداً في إطارها العام من حيث أسبابها ونهاياتها، ثم من حيث تعرف تركيبتها وصلاتها بالظواهر الملازمة لها، فـ"التوحيدية ليست إطاراً عقدياً يسلم المؤمن به وبمضامينه فحسب، بل هي سياق تصوري وإطار إبستمولوجي (معرفي)، مؤهل لأن يشكل البديل بالنسبة إلى نظريات المعرفة الكلاسيكية، كما يمكنها أن تتحول من الوظيفة الإنتاجية للمعنى، إلى الدور النقدي التقويمي للفلسفات الوضعية والتفكيكية وما بعدها، وأسلوبها في بناء المعرفة وإنشائها، خاصة إذا راعينا العمق

(3) المرجع السابق، ص223.

الإنساني والأخلاقي الذي تتمتع به التوحيدية، فليس من شأن الإنسان أن يفهم ويتعقل وحسب، بل من المهم أن ينظر إلى مآلات ما يفعل، ومدى انعكاسها على التجربة البشرية ككل، فمن اليسير أن أفتق الذَّرة وعياً وأفجرها، لكن هل أتحمل أعباءها وما تجلبه على مستقبل العالم، من تهديد للوجود من حيث ما هو؟ لذا نرجع بالوعي إلى نمط من النظر يصل المبدأ بالمنتهى، ويراعي النهايات ولو كانت بعيدة، ويستصحب -وعياً- مآل ما يأتيه، متدرجاً من مكان البدء، بتخيل الغاية، ومحيطاً بالارتباطات بين ما كان وما يمكن أن يكون، وهذا ما يفرق البشر في ممارساتهم العقلية والوجدانية والأخلاقية."[4]

وتتقاطع التوحيدية والمعرفة المنبثقة عنها، القائمة على التجمع والتركيب والوصل، لا التبسيط والتسطيح والفصل مع فلسفة المفكر الفرنسي المعاصر إدغار موران (Edgar Morin)، صاحب نظرية التعقيد وإبستمولوجيا التركيب، لا من جهة الأخذ النسخي الاجتراري، بل توافق غير مقصود بدءاً، وإن اشترك الهم مع بعضه، فمما جاء عنه "أن الصيغ المبسطة للمعرفة تشوه أكثر مما تعبر عن الوقائع أو الظواهر التي تعرض لها، وإذاً أصبح من البدهيّ أنها تنتج العمى أكثر مما تسهم في التوضيح،"[5] خاصة إذا نظرنا إلى التاريخ في أعماقه، واستصحبنا تطوراته، وانعكاس ذلك على التجربة البشرية كونياً، وخروج النتائج المحتواة داخل كوامنه، إزاء الأنظمة المختلفة المجربة إنسانياً، ومن نماذج الحالة الملمح إليها العلمانية والذهنية الفصلية في صلتها بالتجربة المعرفية الإنسانية، والمترتبات السلبية على الفعل المركب للظاهرة الإنسانية، وكيف يحل التدامج الرؤيوي بديلاً عن الانفصالات التي شوهت الفعل البشري، وانعكس عليها من الناحية الحضارية في صورة فساد مطبق، أضر أكثر مما نفع، وإن كانت مضرته في الغالب مستبطنة، يعوزها المنهج التركيبي لفكها والإسفار عنها.

---

(4) المرجع السابق، ص228.

(5) موران، إدغار. **الفكر والمستقبل: مدخل إلى الفكر المركب**، المغرب: دار توبقال، المغرب، ط01، 2004م، ص9.

والمتمعن في خلاصات التاريخ الحديث يرى أن الفلاسفة والمفكرين التنويريين، يتعاملون مع الظواهر بوصف تبسيطي وتسطيحي للحقيقة البشرية والنزعة الإنسانية وجودياً من ناحية، وللطبيعة ومكوناتها وسننها ونواميسها من ناحية ثانية. من خلال اعتمادها على تحليلات موهمة بوضع إصبع الكشف على أدواء البشر، بتنميط حياتهم بتوجيهات الدين، في حين لو عملوا خلافه، تحت نور العقل، لأمكنهم من تحقيق السعادة التامة، وبلوغ (يوتوبيا) الاستقرار والقضاء على الظلم، وليس بديلاً عن تطبيق الشرط الإنساني، ليحكم الإنسان ذاته بذاته، بعيداً عن الوصايات العمياء التي يفرضها "الإكليروس" اجتماعياً وثقافياً، ومعرفياً خاصة، من خلال السيطرة على نطاقات المعرفة العلمية التي يتولى تنظيرها وسبكها، ثم تعميمها من خلال مؤسساته الخاصة، لذا من اللازم العمل على مناجزتهم، وعلى بناء المعرفة وتصنيف العلوم، بمنأى عن الموجهات الخاضعة للمرجعيات الدينية المختلفة. وهنا أخذت المعرفة والعلم بشرطية العلمنة، الداعية إلى الفصل بين منظومات الحياة العديدة، وزج روادها في أتون الانفصام والتعري عن القيم الذاتية والأساسية في أحيان كثيرة، وهذا يجعلنا "نحيا تحت سلطان مبادئ الفصل والاختزال والتجريد التي تشكل في مجموعها ما نسميه بـ(منظومة التبسيط)،"[6] المختزلة للوجود في بُعد واحد وجانب ضيق، لا تكاد العين الواحدة ترمق من خلالها سوى أشباح الأشياء لا ذواتها.

ثانياً: الدلالة المفاهيمية لمصطلحات الدراسة

1 - الرؤية الكونية، ومفهمة المعرفة المؤهلة نظرياً

ظهر مصطلح "الرؤية الكونية أو رؤية العالم" في الفلسفة الألمانية (Weltanschauung)، ليدل على مفهوم أساسي مستخدم في هذه الفلسفة والإبستومولوجيا، ويشير إلى طريقة الإحساس وفهم العالم بأكمله، ومن ثمَّ يمثل

---

(6) المرجع السابق، ص15.

الإطار الذي يقوم من خلاله كل فرد برؤية تفسر العالم المحيط به، والتفاعل معه ومع مكوناته؛ إذ يمثّل الأساس الأول الذي تنطلق منه الصلات الوجودية المعطاة أمام الإنسان، إحساسه بالظواهر المحيطة به، وانخراطه في التعاطي الطبيعي معها، لكن كما هو معروف أن الوعي البشري يستخدم الحواس أكثر مما تفرض هي نمطها عليه، وإلا فبعض الفلسفات التجريبية منطلقها وأصلها المعرفي المولَّد، هو الواقع الذي يترجم بالحواس، والمعرفة مهما تعمقت، فإن مصدرها طبيعي مادي، في حين أن المدرسة التوحيدية تميز بين الإحساس بالكون ومعرفته؛ إذ "ينبغي ألا يختلط علينا الأمر في تعبير الرؤية الكونية فنحملها على معنى الإحساس بالكون، وذلك بسبب استعمال كلمة الرؤية المأخوذة من النظر الذي هو جزء من الإحساس. وإنما معنى الرؤية الكونية هو معرفة الكون، وبهذا المعنى فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة المعرفة. والمعرفة من مختصات الإنسان، والإحساس ليس كذلك؛ لأنه من المشتركات بين الإنسان وسائر الأحياء، لهذا كانت معرفة الكون من مختصات الإنسان، ومن المواضيع التي تتعلق بقوة العقل والتفكير."[(7)]

والتمييز المساق مهم للغاية، وله حضوره في التنظير اللاحق لطبيعة المعرفة المقصودة، فهل هي معرفة طبيعية تتمحور حول الظواهر المعطاة مباشرة فحسب، أو أنها تتعدى ذلك إلى دوائر ومرتبات وجودية لا تحيط بها الحواس، ولذا فهي ليست حكماً عليها، ولا تنصب معياراً ضابطاً لها؟ وهنا نؤكد جوهر الرؤية بوصفها معرفة للكون، بل للوجود المفتوح. ولأنها معرفة، فإن الحال يدل على اعتمادها طرائق متعددة تستدمج طاقات التعرف عند البشر، وتستدعي كل المدونات والأساليب لتوظفها، وإن قالت الحسّية ونزعتها خلافه. وهنا نُقرّ أنها ليست انطباعاً عابراً، بمقدار ما هي تعمُّق يستغور أعماق الظواهر، ويتجاوز سطحيتها، بغير رفض لها." ولكن المتيقن أن الإحساس بشيء يغاير معرفة ذلك الشيء، فالمعرض

(7) مطهري، مرتضى. **الرؤية الكونية التوحيدية**، قم، إيران: مركز الإعلام الإسلامي، د.ت، ص9.

الواحد يراه الجميع بشكل واحد، ولكن أفراداً معدودين فقط هم الذين يستطيعون تفسيره، وفي بعض الأحيان يقدمون تفسيرات مختلفة له."[8]

وثمّة فرق آخر يميز الإحساس من التعقل والإدراك، وهو أن الجميع يرى المشهودات مرصوفة على صفحة الكون كما هي، فهذه شجرة وذاك حجر وذاك جبل. لكن، ما معناها؟ ثمّة أناس قليلون يستفسرون ويتساءلون عن طبيعة الحساسية الشخصية التي يتمتعون بها، فيندهشون، ويستشكلون ويجيبون فتكون المعرفة، ثم تتركب فتتولد الرؤية. ويزداد المعنى جلاء، بالحفر عن المعنى الماثل مباشرة في ثنايا الاصطلاح الألماني؛ إذ إن ولت (Welt) هو العالَم. أمّا انشونج (Anschauung) فهو الفكرة أو النظرة أو الرأي، ويكون المعنى حال تركبه، الفكرة عن العالَم، أو الرأي حوله، أو النظرة وهكذا، وقد درج تاريخ الأفكار على أن الفكرة تتشكل بعد عمليات معقدة، وبعد تركبها تستحيل إلى رأي حول جميع مكونات العالم. يقول "ألبرت شفيتسر"، وهو من الفلاسفة الأخلاقيين الحضاريين الكبار في الثقافة الألمانية، أنه من"الواجبات الملقاة على عاتق الروح هو إيجاد نظرة إلى العالم، ففيها جذور كل الأفكار والمعتقدات وألوان النشاط المتصلة بالعصر، ولا نستطيع الوصول إلى الأفكار والمعتقدات التي هي أسس الحضارة عامة، إلا بالحصول على نظرة للعالم تتفق مع الحضارة...؛ إذ إنها مضمون أفكار المجتمع والأفراد الذين يؤلفونه؛ أفكارهم عن الطبيعة وعن موضوع العالم الذي يعيشون فيه، وعن مكانة الإنسانية والأفراد ومصيرها."[9] ونرى من المقولة السابقة أن "شفيتسر" يؤكد حقيقة المجتمع الذي يؤلفه أفراد، وهؤلاء تدفعهم بواعث باطنية لفعل ذلك، والأخيرة ليست سوى معتقدات وأفكار، تتراوح بين الوجدان والعقل، وتأخذ بأزمة الذات نحو الفعل والأداء، وإذا خلا الفعل من باعثه سرعان ما يتخلى عنه صاحبه، لافتقاده جدواه، وكذا المجتمعات المتراجعة حضارياً لا

(8) المرجع السابق، ص10.

(9)شفيتسر، ألبرت. **فلسفة الحضارة**، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، بيروت: دار الأندلس، 1997م، ص67.

تحرك ساكنا إزاء الطبيعة والكون والتاريخ، وعلة الوضع المقرر العطالة التامة عن الفاعلية، وسببها افتقاد الباعث، المفتقد إلى الفكرة، وفي تقديري غير المتأسس على مرجعية علوية متجاوزة.

وهنا نجد أن "أفعال الناس وأفكارهم تميل إلى أن يحكمها -أو يؤثر فيها على الأقل- مجموعة من الأفكار العامة عن طبيعة العالم ومكان الإنسان فيه. ويمكن أن نطلق على الأفكار العامة من هذا القبيل اسم صورة العالم، أو وجهة نظر الإنسان عن العالم، وتكون صورة العالم هذه عند العلماء والباحثين والفلاسفة متناسقة إلى حد ما، وإن كانت تعمل عند الغالبية العظمى من الناس بطريقة خفية بوصفها الخلفية المعتمة لأذهانهم."[10] وعلى الرغم من أن الوارد في التعريف يطرح فكرة الرؤية بنوع من الاختيار التام، لكن ذلك يتحقق عند تشكُّلها؛ إذ مع التطور وتعقد الظواهر وتشابكها، يصعب التمييز بين العمق الفكري التصوري والمفهومي حول الحياة، ومَنشَئِها وصيرورتها ونهايتها، وما بعدها إذا سلم بوجوده أصل الاعتقاد وبادئه من جهة، والبنى العامة الظاهرة في شكل أنظمة قانونية وفقهية وتدبيرية، تتولى تنظيمها وتسييرها من جهة أخرى، حتى يذهل في كثير من الأحيان عن النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وعن الخلفية الرؤيوية القابعة في ثنايا مبانيها ومشكلاتها.

وبناء على ما سبق فـ"إن أي أسلوب وأية فلسفة في الحياة لا بدّ أن يكونا مبنيين -شئنا ذلك أم أبينا- على لون خاص من الاعتقاد والنظر والتقويم للوجود، وعلى لون معين من التفسير والتحليل. ويوجد لكل مبدأ انطباع محدد وطراز للتفكير معين في الكون والوجود، ويعدّ هذا أساساً وخلفيةً فكرية لذلك المبدأ، ويصطلح عادة على هذا الأساس وتلك الخلفية باسم الرؤية الكونية."[11] والمتتبع

---

(10) ستيس، ولتر. **الدين والعقل الحديث**، تحقيق: إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة: مكتبة مدبولي، ط1، 1998م، ص23.

(11) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص8.

للدراسات التي بحثت في الرؤية الكونية يجدها متضاربة مترددة، فهي تتحدث عنها بوصفها خلفية، وأخرى أفقاً، وأخرى إطاراً محيطاً بالوعي عموماً، وبالتجربة التاريخية والحضارية العامة لمجتمع ما، وهذا تخبط سببه عدم استبانة طبيعة الوظيفة الإبستمولوجية والثقافية للرؤية؛ إذ إنها تشكل مرة خلفية، ثم إطاراً، وأخيراً أفقاً.

والوعي البشري مهما تسطح؛ تقبع خلفه جملة تصورات تبني له العالم وتؤثثه، وتعمد إلى تنضيده بطرائق خاصة نابعة من تلك الاعتقادات، فتمنحه مسالك تعقل ومناهج تفكير، ثم تكسبه طاقة تقويم وحكم على الظواهر، بعد استيفاء مراحل الفهم بالتفسير والتحليل والمقايسة والاستنتاج. إذن، كل ثقافة تنشئها خلفية فلسفية وعلمية، بدورها تكونها خلفية أعمق، وأكثر تعالياً، وهي الرؤية الوجودية. ولعل مصطلح (الوجودي)، بوصف تجاوزه للكوني واحتوائه لنطاقات كينونة أفسح وأوسع، فلا تفكير من غير خلفية، ولا معرفة تنتج، ولا علم يتولد من غير تفكير؛ منطبع بطرز خاصة، وطرائق تعقل للعالم منبثقة عن مرجعيات متباينة، كامنة أو معلنة. لذا، ليس هناك علم محايد وآخر متبنٍ وجهات نظر وجودية خاصة، فالكل متحيّز؛ إذ إن "كل شخص يعمل على ضوء رؤيته للكون، أي الصورة المنعكسة في أذهاننا على الوجود؛ إذ لها تأثير مباشر في عملنا، وفي عقيدتنا، وسلوكنا الاجتماعي، وحياتنا الفردية والاجتماعية، أي أن كل شخص يعيش وفق رؤيته للكون. إذاً فدراسة الرؤى الكونية، هي دراسة لكيفية بناء وجبلة تلك الجماعة وذلك الشعب، وصفات كل منها."[12] إن مادة الرؤية مفتوحة لدرجة تستوعب كل معطى وجودي، ثم تفعل في الأفراد توجيهاً وتسديداً، من أعمق ضمائرهم، ففكرهم، ثم سلوكاتهم وصلاتهم بالعالم الاجتماعي، ثم الطبيعي، فيمتلكون حيوية الفعل، إفصاحاً عن تشكل بنيوي، تستحيل إلى جبّلة (أنطولوجية)، يسلك الجميع وفقها في نشاطاتهم كافة. وأهمية الرؤية بوصفها معرفة كامنة في ثنايا

---

(12) شريعتي، علي. **الإنسان والإسلام**، تحقيق: عباس الترجمان، بيروت: دار الأمير، ط2، 2007م، ص38.

الخِلْقة أنها تسمح بمعرفة الذات؛ فـ"من عرف نفسه أن يسوسها ومن أحسن أن يسوس نفسه أحسن أن يسوس العالم."[13]

إنّ التمثل المعرفي لمعنى الرؤية، يفيد في تقوية ملكات الإنسان ومقدراته على التوظيف الأمثل لملكاته وطاقاته، في التعاطي مع الكون والتجاوب مع مكوناته، وإذا خلت الحضارة من الرؤية فقدت أفقها، وتراخى أفرادها، لذا جاء من معانيها أنها أفق أيديولوجي لجماعة تاريخية معينة، تستحثها وتدفعها إلى الفعل، وليست تعمية ولا تغطية للحقيقة عن الحضور والفاعلية، فالأيديولوجيا "ليست بالنسبة للفرد قناعاً بقدر ما هي أفقه الذهني، يجد الفرد فيها كل العناصر التي يركب منها أفكاره في صور متنوعة، ويوظف منها لأغراضه القليل أو الكثير، لكنه لا يستطيع القفز فوق حدودها. هي مرتعه الذهني والمنظار الذي يرى به ذاته ومجتمعه والكون. وهي قناع لمصالح فئوية إذا نظرنا إليها في إطار مجتمع آنٍ، وهي نظرة إلى العالم والكون إذا نظرنا إليها في إطار التسلسل التاريخي."[14] إن الوعي لا يملك إزاء الرؤية إلا أن يتمثلها ويحولها إلى نواظم منهجية ومقولات فكرية، ثم يعمد إلى تعميمها تربوياً وتثقيفياً، ليتسنى لكل فرد في الجماعة التاريخية الرجوع إليها باستمرار، لاستحضار الموقف والتصرف الصحيح إزاء النوازل والظروف المستجدة، فهي تشبه بالنسبة إلى النظر العام المرتع الذي يجوبه، ليأخذ منه زاده، وبدوره يحوله إلى أفق استعمالي آخر، يلهم الجماعة ويراكم في وعيها الوجودي، وهنا تتعمق الرؤية وتتجلى في معارف متجددة بحسب الحاجة حضارياً.

---

(13) الأصفهاني، الراغب. **تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين**، بيروت: مكتبة الحياة، 1983م، ص18.

(14) العروي، عبد الله. **مفهوم الأيديولوجيا**، المغرب: المركز الثقافي العربي، ط7، 2003م، ص53. أستغرب من صاحب التعريف أن يجعل الفئة الواحدة في فترة ما تقتات على معاني مصلحية تدفعها إلى استجلاب أغراضها، بنوع من التحايل على الرؤية وتخطي لحضورها. أمّا بالنسبة إلى التسلسل التاريخي فهو كونية وعامة، ويحق للبحث أن يلمح إلى مفارقة، مفادها: أليس التسلسل عمليات متكررة تؤديها فئات عدة في ظروف متتابعة؟ فكيف يختلف المعنى الأول عن الثاني؟ طبعاً الروح الماركسية تقبع خلف الصياغة النظرية السالفة، وكذا تقييمها النظري لمقولة الرؤية والأيديولوجيا.

والذي يهمنا معرفياً من المساقات الواردة أعلاه، أنها توظف تسميات مختلفة لمفهوم واحد، بغير تثبت في الاستعمال، فهي "صورة أولى، وأسلوب عام، ونموذج فكري، وقيمة محورية، ومحيط المفاهيم، ومنطق الخطاب، وأفق الذهن، وأرضية إبستمولوجية، وأيديولوجيا عامة. تعني هذه العبارات المختلفة فرضية واحدة: وجود بؤرة ذهنية نيط بها الإنجازات الذهنية الفردية، لنكسبها داخلية ولنتفهمها دون تعليل ولا حكم"[15] ويتضح المعنى إذا أخذنا في الاعتبار أنه ليس توحداً مطلقاً في التعبير النظري عن الرؤية الكونية، بل تنوعات وظيفية تتقلب فيها الرؤية بين استعمال وآخر؛ إذ نجدها صورة أولى إذا تم البدء منها في أيّة ممارسة نظرية أو تاريخية، تبغي الفهم لظواهر جديدة، فهي بمثابة مرجعية، ونمط متكرر عند الأفراد جميعاً حالما يفسرون المعطيات المختلفة بوحي منها، فيكتشف المتأمل الدارج بينهم طريقة واحدة، ما يعمقها بنية تصورية تستمد من وقائع وأحوال كثيرة، يستبعد بعضها أو يستبقيها، باعتبار دلالتها هنا، وعدم جدواها هناك، وتتقوى بإضافات دائمة، رغم انشداد المضاف إلى البؤرة المركزية الجاذبة، وتتقوم سلَّماً معيارياً تحاكم إليه الممارسات جميعاً، وتتعالى إلى درجة لا يقع فوقها، إلا المتعالي بالطبع، وأعني به الوحي في المنظومات الإلهية. أما في الدوائر العلمانية، فكل شيء في التاريخ، فهي -إذن- لا يتجاوزها شيء، ولا يملك الوعي إلا أن يخوضها في شكل متراوح بين طبقاتها، يستلهم مكوناتها؛ ليبني وينضد ويؤسس لجميع المعارف، سواء المتداولة فعلاً، أو المأمولة تنظيراً وتوقعاً، وهكذا فهي أرض إبستمولوجية تقف عليها الأنظار والفهوم، لتنبت في أجوائها، وتتلقى إمداداتها، وتعكس المخبوء من عناصرها، تفطناً في أحيان وغفلة في أخرى، ومن ثمَّ نلاحظ تنوع أداءاتها، فهي أرض تارة، وسقف تارة أخرى، ولا تناقض، فبحسب الوظيفة يرتفع الاستشكال.

الرؤيةُ معرفةٌ، فهي صورة منطبعة في وعي الإنسان، بمستوياته الحسية، والعقلية، والوجدانية، والعرفانية، وصورة عن الوجود، وعن الذات، ومنشئهما

(15) المرجع السابق، ص74.

وتطورهما، بوصفهما الحقيقة الماثلة والمعطاة، إضافة إلى السعي خلف الأصل (الأنطولوجي) الموجد لهما، وتتشابك الانطباعات وتتعقد، وتتحول إلى معرفة مفسرة، وإلى علم بحقول متعددة. لكن، بمسبقات تشكُّل متماثلة ومتقاربة، ما يمنح التكامل والكلية والنسقية، اعتبارها النظري، ثم المنهجي، ويقضي على الفصام المتوارث من بعض الدوائر الثقافية، واللاهوتية والعلمانية على حد سواء. "إن رؤية العالم أو الرؤية الكونية ليست مجرد قضية نظرية ترتبط بعلم الكلام "الثيولوجيا" وإنما تعبر عن ثلاثة مستويات مترابطة ومتكاملة. رؤية العالم أولاً، تصور ذهني للعوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فكأنها مجموعة من الصور الثابتة والمتحركة، يراها الإنسان، فتلفت انتباهه وتدعوه إلى التفكر والتأمل، بقصد الفهم والإدراك. ورؤية العالم ثانياً، موقف من العالم أو حالة نفسية عند الإنسان تستدعي إقامة علاقة بهذه العوالم، علاقة تمكين وتسخير، وسلام وانسجام، وإجلال وتهيّب، ورغبة ورهبة. ورؤية العالم ثالثاً، خطة لتغيير العالم؛ أي مجموعة من الأهداف التي يسعى الإنسان من خلال تحقيقها إلى جعل العالم أكثر انسجاماً وتوازناً، وليصبح أكثر تمكنا من توظيف أشياء العالم وأحداثه وعلاقاته، وتسخيرها لبناء حياة أفضل."[16] يتسم التعريف السابق، بميزات معرفية تأسيسية، وأخرى منهجية توالدية تبرز الطابع المتلازم نسقياً لروح الرؤية وعمقها الوظيفي؛ إذ غالباً ما نجد توصيفها مشدوداً إلى عملية تحليل تجزيئي، وإلا فهي عملية مركبة في ذاتها بوصفها بنية تصورية تتعالى على التلبسات المباشرة الآنية؛ إذ تفقد مقدرتها على التشكل النسقي، باعتبار ضرورات التجسد. أمّا حال تعاليها فهي في درجة، وعندما تتنزل في صور تاريخية، فإنها تتحول إلى مرتبة وظيفية غير الأولى، وكذلك بالنسبة إلى الثالثة.

إنّ موضوع الرؤية لو بحثنا له -كما سيرد في أطروحات التصنيف والتقسيم للمعرفة- عن موطئ وضع لوجدناه في ثنايا المعرفة العقائدية والتأسيس المللي

(16) ملكاوي، فتحي حسن. "رؤية العالم عند الإسلاميين"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س11، ع45، 2006م، ص5-6.

للحياة، من جهة الإنشاء والتدبير والضبط، وهنا نتذكر التراتبية العلمية الواردة في تراثنا، أين نجد علم الكلام رئيساً للمعارف التوحيدية جميعاً؟ وأين تتم العقلنة وإعادة الصياغة وفق المنظور الرؤيوي التوحيدي؟ ثم يأتي علم أصول الفقه بوصفه آلية منهجية للاستمداد المعرفي، ثم يأتي الفقه بوصفه عملية متابعة لتفاصيل الحياة من ناحية التسديد والضبط التوافقي في غالب الأوضاع، وبتدخل القوى السلطانية القاهرة في أخرى. والتدرج في مستويات المعنى، صاعد في تعقد تركيبة الرؤية وتشكيلها بوصفها بنية إبستمولوجية متجاوزة، وتنزل في الأداء والوظيفة بالنسبة إلى الوعي والتاريخ، أو قل الوجود كما تم نسجه عبر عمليات تاريخية طويلة، تداخلت فيها المعطيات العلوية المتجاوزة، والتاريخية المحايثة، فظهرت في تصور ذهني. لكن، أي ذهن؟ إنه العقل الكلي أو المخيال المشترك لجماعة تاريخية معينة، عندما تتآلف عناصره كلها، نُظُمَ تعقلٍ عامة، تتمحور حول ما أنعته بالنظام الوجودي، المتراتب وفق قضاياه الأساسية، وأعني بها ما أسميه بالمقاصد الوجودية، فتترجم في شكل معرفة، لكن المعرفة بالطرح الشاملي كما يأتي بيانه في قابل الصفحات، تنصب معايير مقايسة وضبط وتقويم وحكم؛ أي النظام المعياري المفصح عن النظام الوجودي، والممتد به إلى أطر الانتظام الاجتماعي بمستوياته كلها وحقوله ودوائره.

"وهكذا يمكن القول: إن"المعرفة" في طريقة التفكير الإسلامي قد حددتها وقررت معالمها ثوابت الوجود، والوجود القائم على فكرة الألوهية بوصفه مركزاً لها. وتلك النظرية المعرفية تعد قاعدة للوحدة التي تضم جماع الدراسات عن النظرية الإسلامية، بل إن المدارس الفقهية والفلسفية المتباينة تقف في مبدأ التسامي الوجودي وفي تقويم المعرفة الإسلامية انطلاقاً من هذا المبدأ الأصولي."[17] وهنا تقوم إمكانية مُلحّة نظرياً، على إدراج الرؤية المعرفية، ضمن الإطار الوجودي للتصور التوحيدي، حينما يتأسس اهتمامه المعرفي والمنهجي

---

(17) أغلو، أحمد داوود. **الفلسفة السياسية**، تحقيق: إبراهيم البيومي غانم، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط1، 2006م، ص19.

على قيم وجودية يقع في أعلاها الله سبحانه، ضمانةً مركزيةً في تلاحم الظواهر وإمكانية بناء الحقيقة المنسجمة المتوازنة، دون أن يلغي التسامي المشار إليه حضور الأشياء وبروزها أنطولوجياً؛ إذ هي مع الفكرة العلة، تشكلان دفات الوجود، المتحول إلى معرفة ناقلة للحقيقة كشفاً بدايةً، ثم إنشاءً تالياً، وكل شاردة وواردة يحتويها المنهج، إلى تركيبته، ويوظفها في تفسير الظواهر والتعمق فيها معرفياً.

ويتسم تعليق الدكتور ملكاوي بتركيزه على التجاوب النفسي للإنسان مع مسبقات التفكير عنده؛ أي المقولات المركزية في وعيه، والتعاطي وجدانياً معها، فينتج تبعاً الموقف، ويا ليت دراساتنا التوحيدية تتجه نحو مقولة الموقف وشقه الملازم الانتباه، لاستصدار الطابع الحضوري الملتزم مبدئياً أمام الله سبحانه، بتفعيل مذخورات الخلق، لينتفع بها الناس إفصاحاً عن الحق الحاكم له، وإلا فالذهول من أبشع معوقات الرؤية ومحطماتها. فالموقف وعي أمام وضع، والانتباه عدم اغتراب فيه واستلاب منه، فينفلت الفعل من كفي الكماشة النفسية، المفضية إلى التقاعس، خلاف ما قصده المفكر فتحي حسن ملكاوي؛ إذ ألمح إلى التجاوب النفسي، فنجاح الرؤية يحتاج إلى تفعيل القناعة داخل النفس، وإلا فالفشل التام.

وقد يقال إن في النص تفصيلاً انطباعياً، فجاء التخريج الثالث ليندفع بالعطاء إلى مرحلة الخطة، وكأني بالمنظِّر يقصد، أن الوجود ككل خطة عامة كلية مطلقة، والبشرية تمتح منها. لكن، إن ركنت للتأييد توافقت، وإن جانبت تناجزت، ولا يكون في النهاية إلا التسديد المتجاوز. فعمليات نَظْم النظر باتجاه المستقبل من منطلق الحاضر بوصفه ترسباً للماضي، يعين الوعي والتاريخ، على تمثل القيم المعرفية العليا، وتحويلها عبر ترجمات تربوية وتثقيفية، إلى حراك تاريخي، ينتج صيرورة الخلق في الكشف عن الحق، فتتولد نظم حياتية متوازنة، مآلها أن تقول جواباً عن سؤال ألستُ؟ بلى.

وأضيف تعريفاً آخر للرؤية فلسفياً، بأسلوب المدرسة الحضارية تقريباً، عندما نقر بأن "النشاط البشري لا يمكنه أن يحدد بمعزل عن الطرائق التي تشترط إنجازه العملي، ولا بمعزل عن بواعثه المعللة، لذا فهو يتضمن بالضرورة محتوى فكرياً يتلخص فيه كل التقدم الفني والاجتماعي والأخلاقي لمجتمع ما، إلا أن نشاط المجتمع المشترك لا يتكون في بساطة من مجرد مجموع النشاطات الفردية، حتى ولو كانت هذه الأخيرة من الجنس نفسه، وحتى ولو كانت متحدة كلها في الاتجاه نفسه؛ إذ يجب أيضاً أن يتم تنظيمها في كنف النشاط الإجمالي حسب مخطط تنظيمي... يتولى تحديد فعالية هذا النشاط."[18] ويتأكد فحوى ما سبق، بالمضي إلى بيان الرؤية في مقام تفعيل الأداء، بعيداً عن العناية بالجانب الفكري رغم أهميته. وباختصار، فالعمل المنظم الذي يصب في اتجاه الحضارة وينتج التاريخ، هو ترجمة لعمليات تنظيم وترتيب، ناتجة عن التفكير والتأمل في أوضاع الواقع، على ضوء المأمول، افتراضاً. لذا، كانت الرؤية محتوى نظرياً مفهومياً يختصر كل آفاق الفهم، وتجسيداته العملية، في صورة ذهنية مركبة تتخيل الواقع مادياً وتقنياً، وأيضاً تصور جوانبه الأخلاقية وأبعاده المعنوية. فكفاءة الرؤية ليست في تنظيراتها المجردة فحسب، وإنما في حفزها لتشابك الفعل ليتقدم إلى ممكنات التاريخ، الذي هو "في أي مستوى من الحضارة يتم إنجازه، إنما يمثل النشاط المشترك للأشياء، والأشخاص، والأفكار المتاحة في ذلك الحين بالذات، أي في الأوان نفسه الذي يواكب عملية إنجازه."[19] وتفادياً للوقوع في التناقض نظرياً؛ يعنينا من المعنى المساق أن التاريخ اشتراك أفكار يحملها أشخاص فعلوا فيه أشياء، وحتى لو كان الوعي بالفعل في ممارسته آنياً، فالأفضل أن تفعل بوعي آنٍ، خير من أن تتحرك في الواقع معمياً عن بواعث التحرك ومقاصده ومؤطراته.

---

(18) ابن نبي، مالك. **القضايا الكبرى: مشكلة المفهومية**، الجزائر: دار الفكر، ط01، 1991، ص99-100.

(19) المرجع السابق، ص 98.

2 – الرؤية بين الكونية والوجودية، والمترتبات الأنطولوجية والإبستمولوجية

إذا سلّمنا بأن ثمّة فارق بين أن تكون الرؤية وجودية، وأن تنحصر في طابع الكونية، فما هذا الفارق؟ وما المترتبات الأنطولوجية والإبستمولوجية في حال التمييز؟

لا بدّ لنا ونحن نناقش هذا الموضوع أن نورد معنى الكون، ومردوده المفهومي، وكيف ينخرط في تأكيد التفرد رؤيوياً، عندما نميز بين المعنى المتلبس بالكون مطلقاً، والفهم الناشئ عن الاتصال بالمعنى المفتوح المتوالد من تصور الوجود. ونتناول فيما يأتي مفهوم الكون عامة أو الطبيعة؛ إذ إن الطبيعة "بالمعنى الواسع: جميع الموجودات، والعالم بأشكاله المتنوعة كلها."[20] وهذا التعريف يشير إلى كامل ما يتصف بالتحقق والحيوية والحركة، ولا يستثني أي مظهر في العالم، سواءً تعلق الأمر بالكائنات الجامدة أو الحية، بما فيها الإنسان. ولكن، لا ينبغي الانسياق أمام تقرير أن الطبيعة أشكال مختلفة، لنأخذ منها أنها أشتات مبعثرة، وإنما هي وحدة ونظام، وسَبقٌ تكويني تنصهر فيه شامل الموجودات وكامل العلاقات بينها، زيادةً إلى اتصال المعنى بالمعطيات الواقعة في صفحة الطبيعة المباشرة، وخضوعها للمنطق الحسي، وربما العقلي، لكن دون إقرار في الغالب بتحقق مستويات واقعية أخرى، تتعدى العالم المنظور، ولا بفاعليتها التكوينية، لعدم وجودها اعتباراً، أو أن الوعي لا يحفل بها، لمباينتها طريقه في النظر والعمل.

وتؤخذ الطبيعة بمعانٍ مترادفة مع ألفاظ أخرى، فتعني "جملة الكائنات في نظمها المختلفة من أرض وسماء، وتسمى (الكوزمويس) أو الكون، وتقابل الإنسان."[21]

---

(20) يفريموفا. ناتاليا، وسلوم، توفيق. **معجم العلوم الاجتماعية: مصطلحات وأعلام**، موسكو- بيروت: دار التقدم، ط1، ص360.

(21) أمين، عثمان، وآخرون. **المعجم الفلسفي**، القاهرة: مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1979م، ص112.

نرى هنا أن الطبيعة قد تؤخذ في معناها، على أنها الكون؛ أي كل ما يتصف بالكينونة في مقابل العدم، أو عالم الكون والفساد كما درج فلاسفتنا القدامى على توظيفه في تفسيرهم لظواهر الوجود، فيقولون عالم الحقائق التامة لا يعتوره الفساد وعكسه الكون، في حين أن عالم المحسوسات خاضع لذلك المنطق في الفاعلية الطبيعية. ولكن قد نستعمل مصطلح الكون على شمولية أوسع من الطبيعة، بدعوى أن هذه الأخيرة قد تقتصر على الحياة الأرضية؛ أي العالم، بينما ينطبق الكون على العالم (الطبيعة)، وما عداها؛ أي على الفضاء الخارجي الذي لا يقع ضمن الاحتكاكات اليومية للناس العلمية منها والمعرفية، ما عدا المتخصصين الذين لا يظهر تأثيرهم كبيراً في حياة البشر وممارستهم اليومية، ثم نحن نقصد المعنى النظري الرؤيوي، المدرج في ثنايا المعرفة التي تتعقل بها الظواهر، وتستخرج منها التفسيرات الكلية والجذرية.

ومن السياقات التي يمكن أن توظف فيها الطبيعة أيضاً، دلالتها لا على الأشياء المختلفة والمتنوعة فقط، وإنما أيضاً على نظام الأشياء، وعللها، وناموسها؛ أي "على النظام أو القوانين المحيطة بظواهر العالم المادي (...). وإذا كانت الطبيعة كما يقولون لا تفعل الشيء عبثاً أمكننا أن نتكلم عنها كما لو كانت تتصف بالعلم، كقولنا: إن الطبيعة تلحظ جميع الحيوانات بعين عنايتها، وتحرص كل الحرص على حفظ التوازن بين جميع الظواهر."[22]

يظهر من النص، أن الموجودات تتراتب في تسلسل تحكمه قوانين، ترتفع بالطبيعة وأشيائها وظواهرها إلى مستوى تجعل منها خالية من كل عبث وصُدفٍ واتفاقات، لا تستقيم مع الانسجام البادي والتناسق البارز في صورة الكون، مما يوحي بأن الطبيعة في مظاهرها وفي حركتها خاضعة لصرامة السُّننية، فتتوازن الحياة مع الأحياء، وتتوازن الموجودات مع بعضها، فلا يطغى جزء منها على الآخر، وكأن الطبيعة واعية بفعلها، مدركة لقصدها من الأشياء، فليست ذلك

(22) صليبا، جميل. **المعجم الفلسفي**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982م، ج2، ص12.

الامتداد الأصم الأعمى، ولا تلك الكومات المتراصة إلى بعضها، غفلاً عن كل تدبير وعناية، وإنما تنم عن كائن ذهني مطلق كامن فيها وحال في أجزائها. لكن المعرفة الفلسفية والعلمية المعاصرة، لم تقف عند المعروض الفكري الكلاسيكي، وإنما جاوزت به إلى توظيف العناصر الطبيعية، في إطار تفسيرات وضعية سوّغت رفض ما يتعدى نمطها التفكيري، وترمي به في أحضان الطابع الأسطوري الخرافي الماورائي الميتافيزيقي، ولسوء الطالع، فإن الفكر الإسلامي وقع في حبائل هذا الطرح، وأخذ يرفض الميتافيزيقا، مع أنها ملاذه في تقرير الأبعاد التصورية المتجاوزة، ليثبت من خلالها أطروحاته العقدية والنظرية المفتوحة على نطاقات العوالم الأخرى.

ويضيف بعضهم أن "الكون هو مفهوم كلامي، تم تأويله بطرق شتى ووفقاً لنظريات مختلفة ومتعددة. وأحد الاتفاقات القليلة حول ماهية الكون من بين النظريات المتعددة المتبناة من قبل الفلاسفة وغيرهم، هو أن مفهوم الكون يدل على الحجم النسبي لمساحة الفضاء الزمكاني (الزماني والمكاني) الذي تكون فيه المخلوقات العاقلة وغير العاقلة كالنجوم والمجرات والكائنات الحية. وفي تحديد طبيعة هذا الكون تختلف الآراء؛ إذ تصوّر الفلسفات المختلفة والعقائد -قديماً- الكونَ بصورة معينة، ومن هنالك تظهر الفلسفات والعقائد الجديدة لتأويل مفهوم الكون بصورة أخرى مختلفة. وهذا على صعد عدة، من ناحية النشوء والتطور، وكذلك من ناحية وجود نهاية للكون أو لا. "والكون هو ما وجد ويوجد وما سيوجد."[23] وهنا تكون الرؤية المتصلة بمعنى الكون مفتوحة وقابلة لأي احتمال تفسيري وتأويلي. لكن، ما المقصود بالموجود؛ قبلاً والآن، وما بعد؟ إنه الطبيعة، والدليل ارتباطه بالشرط الزمكاني، حتى ولو لم تعرف حدوده بعد، وتباين العلماء في تفسيرهم لطبيعته فلسفياً وعقدياً وفيزيائياً، فـ"الفيزياء الحديثة تقوم على ركيزتين أساسيتين؛ الأولى هي (النظرية النسبية) العامة

(23) ساغان، كارل. **الكون**، تحقيق: نافع أيوب لبس، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، سلسلة عالم المعرفة، ع178، 1993م، ص19.

لألبرت آينشتاين، وهي تمنحنا الإطار النظري لفهم العالم في أبعاده الكبرى: النجوم والمجرات وتجمعات المجرات، وحتى ما وراء المدى البعيد للكون نفسه. أما الركيزة الثانية فهي (ميكانيكا الكم)، وهي التي تزودنا بالإطار النظري لفهم العالم في أصغر أبعاده: الجزيئات والذرات وحتى الدقائق تحت الذرية مثل الإلكترونات والكواركات."[24]

إنّ المقابلة بين الكون والوجود تستدعي التساؤل الآتي: من الأولى للتصدي النظري؛ أهو الكون في حدود الزمكان، بوصفه صياغة بشرية تختزل المعطى في حدود مادية وحتى غير مادية، لكنه تحت طائلة العلم التجريبي وبمقاييسه يصاغ ويعبر عن قوانينه، في شكل معادلات وصياغات جبرية، تحمل في طياتها الطابع الحسي للظاهرة الكونية، أم الوجود؟ إنني أرى أن الوجود في تراث المعرفة الفلسفية والعقدية أبلغ وأعمق؛ إذ يتعدى إلى مرتبات أنطولوجية، تبدأ من العالم المادي المعطى، وتتجاوزه إلى الدائرة المغيبة عن الإدراك المباشر بأدوات الفهم العلمي التجريبي. لكن، يمكن استكناهها بالبحث في المدونات الحاملة للتعبير الإلهي عن الخلق وكيفية تمامه، وتعرّف مستوياته، والقوى الفاعلة المؤثرة فيه. فضلاً عن أن الفلسفة لم تستسلم بعدُ للنمط ما بعد الحداثي المهدر لإمكان العالم الميتافيزيقي وحضوره في تفعيل التاريخ، وإنشاء الجدوى الأخلاقية من ممارسة الحضور الوجودي في ثنايا عالم رحب، مليء بالألغاز والأسرار، الذي يعجز المنطق/ ولا منطق ما بعد الحداثة عن تصوره، وكذا بعض النظريات الفلكية والفيزيائية والطبيعية عموماً، التي تعترف بعجز الدارج من أساليب علماء القرن التاسع عشر وبداية العشرين، عن تمثل الأبعاد التكوينية لظاهرة الخلق، ما يفيد التحليل في الإقرار بتوفر مرتبات تكوينية، هي حاضرة وفاعلة. لكن، لسوء الطالع، فالتنميط الرؤيوي للثقافة التقنية الغربية السائد في دوائر الفكر الإنساني والإسلامي، أعجز عن التعاطي الإيجابي معها، ودفع بالمناهج وطرائق

(24) غرين، برايان. **الكون الأنيق**، تحقيق: فتح الله الشيخ، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2005م، ص17.

الفهم إلى عمليات تسطيح وتبسيط للظاهرة الأنطولوجية، في أبعادها الحسية المباشرة، ولو تسنى للفلسفة التجريبية أن تتناول ما وصلته الفيزياء الفلكية في القرن العشرين؛ لأصيبت بدوار عدم المقدرة على الاستيعاب بأدوات القرنين: السادس والسابع عشر الميلاديين ومقولاتهما، ما يؤكد أن العلم ذاته يكشف عن مغيبات كانت كذلك إلى حين، لكن ما إن تتأتى أساليب جديدة إلا ويتمكن العلم من التأكيد على حضور وجودي ما، غير حسي ولا مادي، ولا زماني، على الرغم من فاعليته، وخذ دليلاً على ذلك أن نظرية الأوتار الفائقة المتحكمة في بنية الكون، والناضدة له في شكل أعمدة خفية، لا تزال آثارها حاضرة، لكن الكشف عنها بمنطق (إمبريقي) وخبراتي، لم يتح بعد.

ونشير هنا إلى أن الفلسفة قد أَلِفَت –منذ القدم– التعاطي مع الوجود على أنه غير الكون، لكن من اللازم الإشارة إلى أنها كلاسيكيات الفلسفة؛ إذ ذكر أرسطو "بأنّه يوجد علم موضوعه الوجود بما هو موجود، وهو الفلسفة الأولى. وهذا التّعريف شأنه أنّه يحتمل تأويلين ظاهرين وهما: إمّا أنّه يُرَادُ بالوجود من حيث هو موجود، الوجود الأتمّ والأشرف في مراتب الوجود كلّها، أي صورة الصّور، والمبدأ الأوّل، والمحرّك الّذي لا يتحرّك في رأي أرسطو، فيحصل أنّ موضوع الفلسفة الأولى لا يخرج عن أن يكون موضوعاً جزئيّاً مخصوصاً كسائر العلوم الأخرى، وإن كان موضوعه هو أكمل من مواضيعها كلّها."[(25)] ويعنينا في المقام التحليلي السابق، أن نلمح إلى الممايزة الموروثة عن أرسطو طاليس وتبعه في ذلك المشاؤون المسلمون في المعرفة، بين الفيزيقا وموضوعها الطبيعة أو الكون، والميتافيزيقا ومحورها الوجود، على قسميه، الواجب بذاته والواجب بغيره، والممكن بذاته والممكن بغيره.[(26)] وهذا تفريق مهم، نستولد منه الاعتبار النظري وأصل النزوع إلى مفهوم الوجود وتفضيله على معنى الكون

---

(25) خير الله، لطفي. تفرقة بين الماهية والوجود في فلسفة ابن سينا، مقال على الإنترنت غير منشور، ص3.

(26) انظر ابن سينا. **الشفاء: كتاب الإلهيات**، تحقيق: الأب قنواتي وآخرون، الجمهورية العربية المتحدة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، د.ت، المقالة الأولى، ص 29، وما بعدها.

ودلالته، لشمولية مفهوم الوجود، ولإطلاقه، ولعنايته بمستويات تتجاوز الكون، وإن كانت تفعل فيه، ويكفي أنه لا معلول بالحقيقة واللزوم إلا بعلة أوجبته، وإن اختلف المتكلمون والفلاسفة المسلمون في تقرير وجوب الوجود وقدمه، وتبعيته للذات العلية، تبعية النور للشمس، وبين حدوثه وإيجاده.

ومن معاني الوجود أيضاً، أنه"إمّا أن يُرَادَ به عموم الوجود الذي هو سَارٍ في الأشياء كلّها، وهذه الأشياء إذا نُظِرَ إليها فيما يخصّها كانت مواضيع علوم جزئيّة تختصّ باختصاصها، وإذا نُظِرَ إليها فيما يعمّها كلّها، كان ما يعمّها هو هذا الموضوع الأوّل لعلم الوجود بما هو موجود؛ لأنّه علم لا يفحص في مَوْجُودٍ مَوْجُودٍ من جهة ما هو هو، وفي ما يعرض له من خواصّ تلزمه بما هو هو، وإنّما ينظر في الموجود من جهة ما هو موجود، أي أنّه إنّما نظره في وجود الشّيء، لا في الشّيء الموجود. وهذا الطّريق الثّاني في تأويل ما سبق من تعريف أرسطو للفلسفة الأولى هو ممّا كان قد ذهب إليه الشّيخ الرّئيس ابن سينا."[27]

تخصيص معنى الوجود ووصله بالموجود، تشقيق لما يستحيل تقسيمه إلا من الوجهة الاعتبارية. وانتداب العلوم الطبيعية للعناية به، هو كشف عن حقيقته بما تتيحه وسائل العلوم. وما دامت الأخيرة في تطور دائم، فيلزم معنى الموجود أيضاً، لكن الوجود بما هو معطى سابق على كل وعي وفهم وإدراك، هو حاضر بنوع من المثول البداهي الذي تستشعره النفس ويقوم أمام العقل، ويدرك أنه غير الجزئي، وخلاف الظواهر المبعثرة، وإنما هو حال أركز يقف خلف الظواهر ويعطيها تماسكها، وهو لبداهته يحضر قوياً، فلا وعي ينبني دون قيامه أولاً. "لقد قلنا إنّ الوجود هو معنى بدهيّ وأوّل ما تستحضره النّفس، ولأنّه أظهر الأشياء وأحقّها معرفة، فإنّه قد امتنع بتاتاً تعريف الوجود، لأنّه ما التّعريف، ليت شعري، إلّا تحصيل مجهول بمعروف!؟ وإذا كان الوجود أعرف الأشياء، فلا شيء أعرف منه، ولا شيء قد يعرّفه، فإذًا الوجود لا يُعَرَّفُ. وإذ امتنع تعريف الوجود، فقد

(27) خير الله، **مقالة في الوجود**، مرجع سابق، ص4.

بقي سبيل آخر في التّطرّق إليه، وهو طريق التّقسيم. وتقسيم الوجود ذو طرائق كثيرة، ولكن إنّما نحن سنقف عند تقسيمه بحسب مراتبه."[28] ونحن هنا لسنا معنيين بالتفصيل في علم الوجود، وكيف صاغته الفلسفات المختلفة، بقدر ما يميل التحليل مع مفكري الإسلام الأوائل الذين لم يقصروا الوجود على الكون، وإنما قالوا إنه دائرتان، إحداهما مغيبة وأخراهما مشهودة، وقد نعته القرآن بعالم الغيب والشهادة. وإن جنح الرأي بأغلب المفسرين إلى عدّ الاستعمال القرآني ذا دلالة تقويمية أخلاقية معنوية؛ أي يطلع الله سبحانه على النفوس وخباياها، فيعلم سرها وجهرها، وبالتبع يلتزم المطيع حدود الأوامر الإلهية ولا يتعداها، ويكون وقّافاً كما نعتوه. لكن البحث لم يرم إلى الحمولة الواردة تماماً، وإن كان لا ينكر عطاء الآية في بُعدها الأخلاقي لذلك، وإنما قصد إلى استجلاب المعنى الأنطولوجي من الآية، ومترتباتها المعرفية على مستوى الوعي النظري والمنهجي، أي كيف يتم تصور العالم وهو مرتبتان؟ وأيضاً، ما السبيل إلى الإفضاء إلى كنهه وحقيقته؟ وما المسالك العلمية والمعرفية التي يقدر العقل البشري على استخدامها ليبلغ مراده؟

وأمّا "الغيب فهو الذي يكون غائباً عن الحاسة، ثم الغيب ينقسم إلى ما عليه دليل، وإلى ما ليس عليه دليل، أما الذي لا دليل (له) فهو سبحانه وتعالى العالم به لا غيره، وأما الذي عليه دليل فلا يمتنع أن تقول: نعلم من الغيب ما لنا عليه دليل، ويفيد الكلام فلا تلبس، وعلى هذا الوجه قال العلماء: الاستدلال بالشاهد على الغائب أحد أقسام الأدلة."[29] لا يفسد أهميةَ النص، التناجزُ المنهجي الذي عرفه تراثنا، بين الفلاسفة البرهانيين، والأصوليين الحجاجيين، والصوفية العرفانيين، بقدر ما اتفقوا جميعاً على أن الغيب مرتبة وجودية تتميز بكينونة خاصة، تلازم عالم الشهادة أو الكون، وتتدامج معه. وهنا أقرر مقدمة معرفية مهمة في سياق التأسيس لفكرة التكامل المعرفي، وهي التدامج، أو إفصاح الكون

(28) المرجع السابق، ص4.

(29) الرازي، فخر الدين. **التفسير الكبير**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2004م، ج2، ص26-27.

عما خلفه، ودفع الغيب للخلق ليتراءى بتشكلات خاصة يترجمها العلم والمعرفة مع الوقت؛ إذ يتم التعرف عليه. وعدم الوجدان لا يعني عدم الوجود؛ أي كون الآلة قاصرة لا تفضي إلى أن ما بعد الظواهر يعني إنكارها، والمفارقة التي شعر بها الفيلسوف الألماني "إيمانويل كانط"، ما هي في التحليل الأخير سوى الشرط الزمكاني الذي ألزم المعرفة به، رغم أن شرطه بدوره ليس حسياً تجريبياً بالمعنى الكانطي، وإنما أكده بتأسيسات فيها لغة مفتوحة من حيث التدليل والتعليل.

وأمّا "الشهادة فهي المشهود الحاضر عند المدرك، والغيب خلافها، وهما معنيان إضافيان. فمن الجائز أن يكون شيء شهادةً بالنسبة إلى شيء، وغيباً بالنسبة إلى آخر، ويدور الأمر مدار نوع من الإحاطة بالشيء؛ حساً أو خيالاً أو عقلاً أو وجوداً وهو الشهادة وعدمها وهو الغيب، وكل ما فرض من غيب أو شهادة فهو من حيث هو محاط له تعالى معلوم، فهو تعالى عالم الغيب والشهادة، وغيره لا علم له بالغيب لمحدودية وجوده وعدم إحاطته إلا ما علمه الله."[30] وهنا يعنُّ لنا سؤال، هل عرّف الله سبحانه الحق ليطلع عليه الخلق، أم حجبه عنهم، فيحتاجون إلى مخاتلته لأخذه، ثم مناجزته به؟ كما درجت أسطورة "بروميثيوس" والتقويم التاريخي للصلة بين الحق والخلق؛ إذ الغيب يطلع عليه الناس بأمر الله سبحانه وإرادته. وعلَّمنا تراثنا أن أمر الله نوعان: تشريعي وتكويني، وإفصاح الواحد منهما عن الحق يأخذ شكله المتميز، وكل القرآن الكريم قصة الغيب وتنزلاته، وطبيعة الأوعية المتلقية لعلمه، وطريقة تجلّيه في الظواهر الكونية والتاريخية والنفسية والاجتماعية. وإلا، ما الداعي إلى عدّ القرآن سبيل هداية إلى مسالك النفاذ إلى نطاقات الوجود المفتوح، وألا يقف البشر عند حدود الحياة الدنيا وظاهرها؛ لأنها تخفي طاقات تخليقية نوعية؟ وما الوعي المركب سوى السعي إليها. أما ما درج عليه الخطاب الظاهري من استحالة الولوج إلى الغيب فمثار للعجب، من جهة أن القرآن علم غيب، أو هو من مفاتح الغيب الممنوحة. وهنا

---

(30) الطباطبائي، محمد حسين. **الميزان في تفسير القرآن**، بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1، 1997م، ج19، ص230.

أشير إلى الفارق الجذري بين وعي ينطلق من تقرير عقدي مفاده؛ أن الله منح المعرفة، ودعا إلى مسالكها، وبين آخر زعم مخاتلته للتفرّد بسره للانقلاب عليه، وليت شعري؛ أي المعنيين أدنى إلى روح التوحيدية والنظرة الاستخلافية؟

إنّ للغيب حضوراً وفاعلية، وهو "علمان: علم غيب مطلق (لا يعلمها إلا هو) وعلم بما هو متشيئ (يعلم ما في البر وما في البحر)، ويمتد علم ما هو متشيء إلى التفاعل الإلهي مع الكون كله؛ حركته وظواهره، رطب ويابس، إنسان يتوفى بالليل ويبعث في النهار، وتضرع يصدر من الإنسان في ظلمات البرّ والبحر ويستجاب له، هذه الآيات كلها هي آيات مشهودة للإنسان ومعروفة لديه بأشكال وعي مختلفة، وهي مواضيع ظاهرة للفعل الإلهي المبارك والمقدس، هذه الآيات هي مواضع تنزُّل (الأمر الإلهي) من عالم الغيب المطلق وإلى عالم الغيب المتشيئ، فيكون شهود هذا العالم بآنيته ومكانيته."[31] إنّ التمييز بين العلمين هو تمييز إبستمولوجي مهم؛ لأن الدراسات اللاهوتية وحتى العلمية، مطبقة على استحالة إدراك المغيب، فيبادرها حاج حمد، بالتأسيس لنمطين منه، بتتبع الوعي القرآني، فالغيب المطلق الذي عند الله -سبحانه- ينزله من الأزلية إلى الإطلاق، فيحتاج لحوامل تحوله إلى قابل للإدراك، فيتلبس بالغيب المتشيئ، والعلامة العملية الدالة منهجياً؛ أن العلم يكتشف باستمرار، ويجد في الكون مذخورات طبيعية قابلة للتعرف والفهم ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ [الملك: 15]، والمطلوب من الإنسان إدراك سبل التذليل شرط الوصل بالمآل (النشور)، فيتحقق التواضع، فالتوازن، فنجاة الإنسان.

وثمّة "عالم غيب مطلق يصدر عنه، فيما يصدر عالم غيب متشيئ، وهو عالمنا الكوني، والغيب المتشيئ غير الغيب المطلق الذي لا يعلم مفاتحه إلا الله؛ إذ يعني الغيب المتشيئ بالنسبة لنا استحواذ منهجية الخلق على منهجية التشيؤ

(31) حاج حمد، أبو القاسم. **منهجية القرآن المعرفية: أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2004م، ص238-239.

الوظيفي، والتحكم في صيرورتها الجدلية باتجاه غاية تتطور نحوها."[32] الغيب غير محجوب مطلقاً بل تنزُّل في عالم الشهادة، وبروز في ظواهر وفاعليات كونية، تستنفر طاقات الإنسان الإدراكية؛ لتفتيقها والذهاب بها إلى غاياتها، وعرف الإنسان الله في الكون وبه، فأطاع واختار أن يخضع" وهو (أمر) إلهي ينتهي إلى (تشيؤ) في الواقع عبر (الإرادة)، بما يعطي الصيرورة مداها الزمني في جدلية التكوين وغائية التطور بهدف أن يتضمن تركيب الإنسان قوانين وعيه وتفاعله مع الوجود، فتقييد الأمر الإلهي بالتشيؤ عبر الصيرورة الإرادية في الواقع، إنما هو تجسيد لحكمة الله في الخلق ليتطابق وعي الإنسان مع تكوينه."[33] وإحالة إلى تاريخ الإنسان ذاته يظهر مبلغ العمق الرؤيوي في الحقائق السابقة؛ إذ من كان يتخيل يوماً أن مقدرته ستتحول إلى طاقة بذل نوعية، ويسبر عن قوانين الوجود المغيبة، ويدرك الخفي بتوسط الظاهر، ويستدل على مآل الظاهر بافتراضات المخفي، ويحصل التطابق. وهنا نؤكد تارة أخرى التلازم التكاملي في الوعي المنهجي التوحيدي.

ونختم في الفرق بين الكون المحسوس والوجود المستوعب للمحسوس والمتعدي إلى غيره، ما أقره الشيخ الرئيس في سِفْره المهم "الإشارات والتنبيهات": "اعلم أنه قد يغلب على أوهام الناس أن الموجود هو المحسوس، وأن ما لا يناله الحس بجوهره، ففرض وجوده محال، وأن ما لا يتخصص بمكان أو وضع بذاته كالجسم، أو بسبب ما فيه كأحوال الجسم، فلا حظّ له من الوجود، وأنت تتأمل نفس المحسوس فيتأتى منه بطلان قول هؤلاء، فالمحسوس له لا محالة وضع وأين ومقدار معين وكيف معين ولا يتأتى أن يحس... وكذلك الحال في كل كلي."[34] ونلاحظ أن تراثنا الفكري شاعر بالمشكلة، وإن صاغها بما يتساوق والسقف المعرفي المتاح في نطاق المستوى التاريخي لذلك الزمان.

---

(32) المرجع السابق، ص239.

(33) المرجع السابق، ص240.

(34) ابن سينا. **الإشارات والتنبيهات**، تحقيق: سليمان دنيا، القاهرة: دار المعارف، ط3، د.ت، ج3، ص7-9.

والخلاصة "أن البحث في الوجود، يحمل ثلاث أطروحات متنافسة، إحداها ترى أن الموجود هو الوجود بالمعنى الفعلي الذي يعني الكون والثبوت، وثانيتهما ترى أن الموجود هو الوجود بالمعنى الذاتي الذي يعني الماهية المتشخصة أو الذات والهوية الجزئية، أما الأطروحة الثالثة فهي القول بأصالة الماهية بمعنى الكلي الطبيعي."[35] وليس بين المعاني السالفة أي تعارض، إلا من جهة التراتب في وضع الوجود بالنسبة، فيكون كلياً عاماً محيطاً بعناصره جميعاً، ماهية كانت أو مادية، ثم يتبعض فيصير المعطى المباشر المستوعب للكون كله، وأخيراً يتشخصن في أشباح تلخص حقيقة الموجود البشري المباشر، فيكون هذا غير ذاك، وغير الجميع، رغم انضوائهم تحت مظلة تكوينية وجودية واحدة، وعند هذا نكتشف المقدرة النظرية التي يحملها مسمى الوجود على خلاف الكون، لذا أحبذ فلسفياً وتنظيرياً توظيف نعت الرؤية بالوجودية؛ إذ هي أبلغ وأوثق من الكونية.

3 - أنواع الرؤى الوجودية، وأنماط المعرفة المتولدة منها

يرى دارسو تاريخ الأفكار أن مصدر الرؤى؛ إمّا أن يكون العلم، أو الفلسفة، وإمّا الدين. وبناء عليه نستنتج أن هناك ثلاث رؤى: الرؤية الكونية العلمية، والرؤية الكونية الفلسفية، والرؤية الكونية الدينية. فما ماهيتها؟ وأيها الأقدر نظرياً ومنهجياً على شحذ فاعلية الوعي البشري والدفع باتقاده إلى الخلوص إلى مراميه؟ وما المعايير التي ينبغي اعتمادها في التأكيد على صحة وصلاحية هذه الرؤية أو تلك؟

أ - الرؤية الكونية العلمية وقصورها

إن السيطرة في حاضرنا للعولمة وتطبيقاتها التكنولوجية، وما أسفرت عنه من توجهات حضارية، تجعل العلم قيماً -كما يأتي في المنطق الفصلي العلماني- وتعطي البشر مقدرة على فهم الظواهر الجزئية والتحكم فيها، بوساطة المعنى

(35) محمد، يحي. **الفلسفة والعرفان**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2005م، ص41.

التجريبي والمبدأ التحقيقي المادي، حتى في دقائق التطورات. لكن، غالباً ما يتعامل العلم مع الكون على أساس أنه "يشبه كتاباً قديماً قد ضاع أوله وآخره، فلا نعلم شيئاً عن أوله ولا عن آخره، ولهذا الرؤية الكونية العلمية تبحث عن معرفة الجزء وليس عن معرفة الكل. والعلم يطلعنا على بعض أجزاء الكون، وليس بإمكانه أن يتحدث عن شكل وشخصية الكون بأجمعه."[36]

إنّ المتتبع لحركة التاريخ الحديث للعالم، وللغرب خاصة، يلاحظ تضخم حدوده وتجاوزها ليتنصب في قمة النظر ويتعمم رؤية، أتت على الموروث الثقافي للإنسانية بالنقض، رفضاً للغريب والخلاب والغامض والميتافيزيقي والديني. ويستنتج كذلك المدى الهائل للتطورات التي حصلت على مستويات حضارية عدة، خاصة في إطار النظريات العلمية ومكتشفاتها التكنولوجية، وانعكاس ذلك على الحياة بأسرها، من الممارسات الفردية الدارجة في سياق خصوصية الذات والبيت، بلوغاً الرؤية الكونية الكلية، المتمحورة حول الثقة في العلم والعناية بشؤون الحياة بوحي من القيم المتولدة عنه؛ إذ "أدهش النجاح الذي حققه العلم الجميع، ووفر دوافع للتساؤل حول الحاجة إلى الدين في حال إمكانية إيجاد حلول لمختلف المشاكل الإنسانية بواسطة العلم والتجربة، وهكذا ظهرت دعوة إعادة تقويم الأفكار في ضوء المعطيات العلمية الجديدة، وتعميم المنهج العلمي على سائر حقول المعرفة نظير العلوم الاجتماعية والإنسانية، وأصبح العلم هو الطريق الوحيد لتحصيل السعادة. لقد تخيل أولئك أن الإنسان يتمكن بالعلم وحده أن يشيد الفرد ومن على الأرض، وأن يستأصل شأفة الشرور من العالم."[37]

إنّ اعتماد العلم خطّاً في الحياة، والانخراط في إعادة تقويمها وبنائها على منوال ما تفرضه شروطه وأحكامه، يجعل الوعي- وكذا نظم الحياة- مضطراً إلى

(36) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص11.

(37) كلشني، مهدي. **من العلم العلماني إلى العلم الديني**، تحقيق: سرمد الطائي، بيروت: دار الهادي، ط1، 2003م، ص29-30.

رفض و(إنكار) كل ما يتجاوز حدود المثبت بمقاييس العلم الخاصة، والاندفاع إلى مغالبة القوالب المفاهيمية ومقولات المعرفة الكلاسيكية، وما يتولد منها من تشكلات اجتماعية وسياسية، باعتبار مباينتها للحقيقة، ومقاومتها قيام الحياة الآمنة السعيدة في الأرض، وبذلك لا سبيل إلا بالعلم.

ولتحقيق ذلك كله أصبح العلم نزعة ومذهبية عامة، تبنى به الحياة، وينظر إليها بمنظاره ورؤيته، التي "تسعى إلى تكوين مفهوم للعالم يستند بشكل كامل إلى المعطيات العلمية، ويفرض العلم بمفهومه التجريبي، على بعض جوانب الكون، التي تطالها التجربة فقط، وتتغير ملامح الكون والعالم في إطار التصور العلمي يوماً بعد آخر؛ لأن الفرضية والسياق الاختياري الذي يتحرك العلم في إطاره ويتمتعان بقيةٌ دائمة."[38] وليت العلم يستقر حتى تثبت معه رؤية منهجية واحدة للعالم، لكن سمة التحرك، باعتبار التغيرات التي يلقيها أمام مشكلات العالم، وأيضاً تبعاً للأساليب التي يوظفها في حل تلك المشكلات، تتجدد، والحياة بذلك تتجدد، ولا يصبح لها إطار ثابت، فمن تحول إلى آخر، ومن رؤية إلى أخرى، ومن عالم إلى آخر، وكذا من إثبات منتظر الحال، إلى مظهر وجودي آخر، قد يسهل اليوم الذي يشبه فيه كل شيء، إلا أنه لا يشبه ذاته الإنسانية. "فلا بد من الاعتراف بأن العلم الحديث لم يكن مجرد بوابة كبرى انفتحت لتنطلق منها ظاهرة العلم انطلاقة عظمى، ويتسارع تقدمها بمعدلات لا عهد للبشر بها من قبل، بل كان العلم الحديث أيضاً، من زاوية العقل ومن زاوية الواقع على السواء، مستوى جديداً ومغايراً من مستويات وجود الإنسان في هذا الكون."[39]

لم يرد العالِم إلى الحياة ليأخذ منها نصيباً جزئياً، ويعمد إلى تفهمه، ويقنع بدوره في خضم شبكة وأدوات يستعين بها الإنسان ليسهل أمور حياته، لكنه

---

(38) المرجع السابق، ص14.

(39) الخولي، يمني طريف. **فلسفة العلم في القرن العشرين**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، سلسلة عالم المعرفة، ع264، 2000م، ص48.

اعتمد العلم والوعي، الملازم له، ليصير دالاً على موقع أنطولوجي للإنسان في الكون، واستحال في يده إلى جهاز ومقولات يفسر بها كل شيء، ويعيد إنتاجه من خلاله، "فكما أشرنا، لم يكن العلم الحديث مجرد تغير أو تطور في آليات الكسب المعرفي، بقدر ماكان نقلة حضارية شاملة."[40] على اختلاف تبعاتها.

لم تدع الثقافة الإنسانية مجالاً للعلم، بأن يأخذ بأزمتها، ويعيد تشكيلها وفق روحه وقيمها التجريبية، إلا بعد رحلة شاقة ومضنية، ولسوء الطالع، فقد كان المغالب فيها رجال دين سكنوا الكنائس وحرموا الإنسانية من أن تفكر داخل أسوارها ففكروا خارجها، فتوفر"الإنسان على رؤية مختلفة للحقيقة، بمعنى أن يستطيع الإنسان على حد تعبير (ديكارت) أن يرى نفسه صاحب الكائنات وسيداً عليها، ويُعدّ العلم معطوفاً على القوة والاقتدار كما أراده (بيكون). ومنذ بواكير العصر الحديث وقعت تحولات مذهلة، (التليسكوب) يخترق صدر السماوات متوجاً مركزية الشمس بدل مركزية الأرض، وكانت أولى نتائج هذه الرضة، على قول (فرويد)، هي ضرب من الزلازل الأرضية، تركت بيوت الإنسان أنقاضاً، الإنسان الآن وعي معلق في العالم، ومحكوم عليه باغتراب مضاعف: الاغتراب عن إله تبدل إلى مفهوم أخلاقي، وعن طبيعة ماتت وفارقتها الروح، الزمن، انقلب إلى زمن كمي فارغ من أي مضمون رمزي."[41]

إنها حقيقة جديدة مؤلفة على منطق استغناء الإنسان، وتملكه للعالم؛ لأنه اخترق مجاهيله -في تقديره- وأضحى كل معطى وجودي في مكنته ومتناول أجهزته، ويسود بذلك ولا يقنع بتدخل فوقاني، إلا ما كان ذا صلة بالجوانب الأخلاقية البحتة، في سويداء الضمير بوصفه نداءً وجدانياً يسمح بكلامه في صمت ظلمة النفس، فلم يعد العالَم كما كان، وكله قد خضع لاهتزاز تكويني، قلبه رأساً على عقب، وجعله مفهوماً بمقولات العلم وتفسيراته، مما أفضى إلى

---

(40) المرجع السابق، ص50.

(41) شايغان، داريوش. **الأصنام الذهنية والذاكرة الأزلية**، تحقيق: حيدر نجف، بيروت: دار الهادي، ط1، 2007م، ص58-59.

نوع من الغربة، في بداية المترتبات الحضارية جراء الموجة الجديدة في الوعي المتلبس بالعلم. لكن سرعان ما أفضى إلى مقبولية عارمة، تخضع للعلم وليس لغيره؛"ليشعر الإنسان باندماجه الكامل بالطبيعة بوصفه كائناً طبيعياً، وهنا يبدأ الشعور بالغنى أو الاستغناء عن خالقه جلّ شأنه؛ لأنه لم يعد يرى غير الطبيعة أمامه، فهي كل شيء، وهي وراء كل شيء لا يراه، وهي مسخرة مقهورة بسنن الله تعالى، بل يراها كوناً مستقلاً عن أي امتداد، بل يرى نفسه الفاعل المبدع المتعدد القدرات، المسيطر على الطبيعة، المفجر لكوامن ما فيها."(42)

إذن، العلم ليس الأكفأ للتصدي لتشكيل الرؤية، من جهة انتقادات كثيرة، منها تغيره المستمر، واعتماده الآلات الكمية، ثم تفسيره الجزئي الذي يستحيل تحويله إلى منطق كلي يعقلن العالم، ويثبته أمام تساؤلات الوعي بانشغالاته الجذرية. "وبغض النظر عن كل ما مرّ، فإن قيمة الرؤية الكونية العلمية قيمة عملية وفنية، وليست قيمة نظرية، والذي يصلح لأن يكون قاعدة للأيديولوجية إنما هو القيمة النظرية وليست العملية."(43) إنّ العلم لا يمكنه أن يبني رؤية للكون، فما بالك للوجود، "ولذلك ينبغي الحذر من وضع أطر للعلم تكون عبارة عن الحدود التي لا يسمح بالتطور خارجها. إنه لا ينبغي صب الفكر في قنوات محددة، وتجميده في قوالب نهائية، ضمن ما يزعم أنه قيادة للعقل،"(44) والعِلّة خلُّوه من التالي:

1- "أن تكون قادرة على الإجابة عن الأسئلة في معرفة الكون، المتعلقة بكل الكون وليس بجزء خاص منه.

2 – أن تفرز معرفة ثابتة الأسس وخالدة بحيث يمكن الاعتماد عليها، وليست مؤقتة وزائلة.

---

(42) العلواني، طه جابر. **التوحيد والتزكية والعمران**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2003م، ص98.

(43) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص16.

(44) بلكا، إلياس. "العقلانية وخطرها على نمو العلم"، **مجلة التسامح**، سلطنة عمان، ع12، ، 2005م، ص212.

3 – أن تكون لما تقدمه قيمة نظرية كاشفة عن الواقع وليست قيمة عملية وفنية صرفة."[45]

ب – الرؤيتان الكونيتان: الفلسفية والدينية، وأهليتهما النظرية

على الرغم من الفارق المضموني جوهرياً بين هاتين الرؤيتين، إلا أنني قد جمعت بينهما شكلياً، للاعتبار النظري الواصل بينهما، من حيث الخصائص والوظيفية، فعن "طريق هذه الفلسفة التي لم تعمل غير التفلسف بدلاً من الكفاح من أجل نظرة في العالم قائمة على الفكر وتخدم الحياة، وصلنا إلى عدم نظرة في العالم، وأصبح من المقرر هنا وهناك أن الفلسفة ينبغي لها أن تحاول من جديد أن تقدم نظرة في الكون، أعني وضع أفكار نهائية تتعلق بطبيعة العالم الروحية، بينما هي قد ظلت لهذا اليوم مشغولة بتصنيف الوقائع العلمية وإطلاق الفروض الحذرة."[46] ونلاحظ أن الفلسفة التي عمدت إلى تناول معطيات العلم انشدّت إلى تبعيضه، وأضحت تقدم تفسيرات مجتزأة مهلهلة، خلاف دورها النظري، وهو تأسيس رؤية شاملة ترجع للعالم لحمته وحميميته الواصلة بين أطرافه.

وليس ثمة أقدر منها لتفعل ذلك، لما سقناه من خلل بنيوي في طبيعة العلم. والملاذ الأخير للفهم المعلمن هو الفلسفة، لرفضه الدين وقيوميته على الشأن العام، معرفياً كان أو قانونياً، أو "إن الرؤية الكونية الفلسفية تفتقد الدقة والتحديد الموجودين في الرؤية الكونية العلمية، ولكن عوضاً عن ذلك فإن الرؤية الفلسفية تتصف بلون من الجزم واليقين؛ لأنها تعتمد على سلسلة من الأصول التي هي بدهية ولا يمكن إنكارها، عامة وشاملة، وهي من أحكام الموجود بما هو موجود، وتجيب عن تلك المواضيع التي تشكل القاعدة لأية أيديولوجية، والتفكير الفلسفي يوضح صورة الكون بشكل عام."[47] وأهلية الرؤية الفلسفية تظهر في اعتمادها

---

(45) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص16–17.

(46) شفيتسر، **فلسفة الحضارة**، مرجع سابق، ص90.

(47) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص17.

الطابع العقلاني الفطري العام، الذي يشمل نطاقات إنسانية متعددة، وإن حدث التباين، وتتسم هذه الرؤية بالشمولية وبالمسعى النظري إلى بناء المعرفة الشاملة؛ إذ لا تقنع بكتاب ممزق الأول والآخر، بل تعمل على تأليفه ورصف أجزائه إلى بعضها، وتعمد إلى توظيف المعطيات النظرية جميعاً؛ لتشكيل قاعدة النظر الكلي الممتد إلى النظم الفكرية والتدبيرية جميعاً. فـ"النظام الفكري الفلسفي، يشمل نظرة كونية محكمة، وموقفاً منطقياً خاصاً، مجهزاً بالاستدلال القوي حول العالم، ومنظماً تنظيماً شاملاً مُترابط الأشياء ."[48]

تتجلى أهمية الطرح الرؤيوي فلسفياً، لكون الفلسفة تحوز على خاصيتين؛ إحداهما قَبْلية تتمثل في الأساس المنطقي المشدود إلى آليات استدلالية متنوعة ومتوزعة تبعاً لطبيعة الموضوع المدروس، والأخرى بَعْدية لتناولها الواقع الموجود، والدفع به إلى يوتوبيات ومأمولات في أفق ما ينبغي أن يكون، على خلاف العلم غير الحافل بما ينبغي. وهنا تكون" مقدمة للعمل ومؤثرة فيه من جهة أنها تعين له اتجاه العمل، والطريق التي يختارها الإنسان في الحياة، وهي تزود الإنسان بفكرة أو تسرق منه فكرة تعطي حياته معنى، أو تقذف به إلى ساحات العبث والضياع."[49] فالفلسفة لأنها ضمانة ذاتها تفقد خاصية مهمة لحماية توجهيها للحياة من التناول الفوضوي، لظن الفيلسوف أن له الحق في أن يقول ما يشاء، وأنّى يشاء، بغير مسددات علوية تتجاوز أسلوبه في النظر، بوصفها مرجعية مؤطرة لوعيه وفهمه.

والرؤية الفلسفية تفتقد إلى بُعد مهم في توليد الطاقة من الرؤية؛ إذ لا يفي أن تبرر وتدلل وتعلل وحسب، بل من اللازم أن تبعث في النفس والمجتمع والحضارة طاقة الحركة والصيرورة والبذل، وهنا نقول إن الرؤية التي لا تنبثق من العقيدة بوصفها مصدراً متجاوزاً في أصوله ومفاهيمه المنبثقة منها، يستحيل معها

(48) مطهري، مرتضى. **الهدف السامي للحياة الإنسانية**، بيروت: دار الأضواء، ط1، 1989م، ص89.

(49) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص18.

أن تصنع الشعور بالفكرة، وتحويلها إلى قدرة نفسية، تندفع بالمجتمع كله، إلى الفعل في الكون، واستجلاب النفع الكلي، ودفع الضرر العام.[50]

وإذا تعرض الفكر البشري لعملية مفاضلة -من حيث الأهلية- بين الرؤيتين: العلمية والفلسفية، فلا شكّ في أنّ الرؤية الفلسفية أدنى إلى الإيفاء بشرط الشمول والتفعيل، على الرغم من افتقادها خاصية العمق الإيماني المانح للروح أوصال التاريخ فيتحرك إلى مقصده. فالرؤية أو الأيديولوجية "تتطلب إيماناً، وعندما يتعلق الإيمان بمبدأ، فإنه يوفر له فرصةُ الاعتقاد الخلودَ، وعدم تغيير الأصول مما لم يتوفر في الرؤية الكونية العلمية، وبالإضافة إلى هذا فإنه يوفر له الشعور بالاحترام إلى حد القداسة."[51]

والشق الآخر للرؤية الشاملة هي الدينية، وذلك لتلبسها بالمعطى المستقل عن فاعلية البشر من زاوية التكون الأول، لكن التفسير المصاغ حولها ينشئه البشر بوعيهم، تجاوباً وتجاذباً بين الثقافة المتراكمة من جهود المعرفة والتطور التاريخي، هذا إذا رأينا أنّ كل تفسير تحمله المدونات المختلفة إزاء التساؤلات الجذرية التي طرحها الإنسان عبر تاريخه، يمكن أن يحمل أي دين في العالم نظرة إلى الكون. وهذه الرؤية "عبارة عن تصوير للوجود، الوجود الذي يمثل بلداً، ويمثل منظمة تشرف عليها قوة قاهرة عليا وتديرها، القوة التي تدير عجلة العالم، تدير الكواكب السيارة، القوة التي صنعت الأشكال والأشياء كما تريد، وخلقت الناس كما تشاء."[52] فقد أوحى المعنى السابق للتجارب الحضارية المختلفة بتخريجات متناقضة، فالمعرفة إصابة للمراد المتعالي والتوافق معه، لتحقيق النجاة. وهي أخرى لا جدوى منها؛ لأن كل التاريخ ومسالكه محددٌ سلفاً، ومصير الإنسان كالريشة في مهب الريح، لذا يتطلب الحال -معرفياً- ديناً

---

(50) الصدر، محمد باقر. **اقتصادنا**، بيروت: دار التعارف، 1991م، ص292 وما بعدها.

(51) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص19.

(52) شريعتي، **الإنسان والإسلام**، مرجع سابق، ص50.

متأسساً على اعتقاد حافز، يولد الرؤية والحركة معاً."أما معنى امتلاك عنصر الإيمان فهو أن يمتلك المذهب القدرة على إيجاد الحب والعلائق القلبية الحارة بين أتباعه وأهدافه، والهدف الأسمى الذي يفوق أية مصلحة: فردية وشخصية. إن الطاقة للنظرة الكونية هي قدرتها على صياغة المثل الأعلى. وإلا فمجرد كونها نظرة للكون لا تحرك الطاقات."[53] والتاريخ تجاوب مع الرؤية الوجودية العامة، وتطبيقاتها النظرية على مستوى النظم الحياتية، زيادة إلى الدافعية الناشئة عن الإيمان بهذه الرؤية، وهنا تتولد الطاقة، فيتحرك التاريخ، وتصنع الحضارة، بمنظار تكاملي يجمع الاتقاد الوجداني مع النسقية المعرفية، بالتأكيد على الظلال الاجتماعية والحضارية لذلك؛ إذ يتولد العلم المتوائم، فينشأ السلام الوجودي الكلي، ويرتفع الخصام والصراع.

ويضيف البحث نقطة مهمة، بالإلماح إلى شرطيات نظرية تلازم الرؤية ذات الكفاية العالية، وبها تتميز الرؤية الفاعلة عن العاطلة، بانعكاساتهما، وهي: "إمكان إثباتها بالاستدلال، أي أن تكون محمية من ناحية العقل والمنطق. وأن تعطي الحياة معنى، وتجتث من الأذهان فكرة العبث في الحياة، وأن تكون قادرة على إحياء الآمال، وتفجير الحماس، وبعث الطموح. وأن تكون قادرة على منح الأهداف الإنسانية والاجتماعية، الحرمة والقداسة، وأن تخلق الالتزام، وتحقق الشعور بالمسؤولية."[54] ومن ناحية منهجية ليس من المستساغ وضع نظريات، من غير العمل في المقابل على تصور مآلها على الأوضاع الحضارية المركبة، وإلا أضحى كل فعل صحيحاً قيمياً، وكل نظام حياتي، حتى ولو قاد إلى الهلاك مسوّغاً، وليس من شأن الإنسان أن يعنى بما يأتي، المهم أن يؤسس الفكرة لذاتها، وكذا أي فعل يأتيه، يقوم به؛ لأنه كذلك. وهذا ما درج عليه دعاة الحياد وفكرة العلم للعلم، والفن للفن، والفلسفة للفلسفة، وهلم جراً.

---

(53) مطهري، **الهدف السامي للحياة الإنسانية**، مرجع سابق، ص75-80.

(54) مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية**، مرجع سابق، ص19-20.

ت – الرؤية الوجودية التوحيدية

إنّ منشأ التكامل يبدأ من مفهوم الرؤية الوجودية، ووضعها محل الرؤية الكونية، وشرطها بقيمة التوحيد، بوصفه مبدأ ميتافيزيقياً، وقيمياً، واجتماعياً، وجمالياً،[55] ونفسياً.

ويرى عبد الحميد أبو سليمان أنّ الرؤية الإسلامية الوجودية: "رؤية توحيدية غائية أخلاقية إعمارية خيرية حضارية تعبر عن الفطرة الإنسانية السوية، وهي بذلك، وبالضرورة، رؤية علمية سننية تسخيرية تهدف إلى جعل عناصر الفطرة الإنسانية السوية في بؤرة الوعي الإنساني، لتهدي مسيرة الحياة الإنسانية، وترشدها، كي يحقق الإنسان ذاته السوية في أبعادها الفردية والجماعية، ويستجيب في وسطية واعتدال لحاجتها ومتعها، على مدى أفق الوجود الإنساني بكل أبعاده الروحية والإبداعية العمرانية."[56] فالعلم المتوازن ومنظوماته المتوزعة، يتمحور حول التوحيد، ويكون مسعاه أخلاقياً، يصور الفطرة في أشكال ثقافية تحمي الإنسان من المعارف الفصلية المهلكة، ويعمل على إعمار الوجود في طول أمر الله سبحانه، وليس في عرضه، تجاوباً يتراوح بين الفردية والجماعية، وتآلفاً لا ندية ولا صراعاً.

ويرى علي شريعتي أنّ الرؤية الوجودية التوحيدية: "قائمة على تفسير معنوي للكون. والوجود في (رأيي) ليس جهازاً مادياً بلا شعور أو هدف، وليس جهازاً عابثاً، بل قوام حساس وحيٌّ وواعٍ ومعقول، ويتميز بقوة الإرادة والعلم والخلاقية، وبناء على هذا، فقد شُكّل علىً أساس طبيعة واحدة، من مجموعة الظواهر المتناسقة والمظاهر (الآيات) بنظام علمي دقيق، وهو متجه إلى هدف عالٍ سامٍ، يتحرك نحوه في حركة تكاملية. والإنسان واحد من العناصر التي تشكل هذه

(55) الفاروقي، إسماعيل راجي. **جوهر الحضارة الإسلامية**، الجزائر: الزيتونة للنشر والتوزيع، 1989م، ص9 وما بعدها.

(56) أبو سليمان، عبد الحميد أحمد. **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام، ط1، 2009م، ص54.

الطبيعة، وعضو من أعضاء هذا القوام العظيم، ومن هنا لا يمكن أن يكون عبثاً بلا معنى ولا هدف، أو مجرد ظاهرة حدثت بالمصادفة، فهو بسبب ارتباطه بالطبيعة لا محيص له من التناسق مع نظامها ومسيرة حركتها التكاملية وهدفها الغائي. ولأنه هو أكثر المخلوقات تكاملاً في السلسلة التكاملية لمخلوقات الطبيعة فرسالته الوجودية أثقل، ومسؤولياته في الخلقة صعبة وحساسة. الإنسان هو ممثل الله وخليفته، ويحمل أمانته، وهذا يجعله مسؤولاً أمام هذه الإرادة الواعية الخلاقية المطلعة والمافوق إنسانية، والاعتقاد بأن الله في الوجود يمنحني رؤية شاملة كونية نرى فيها الطبيعة ذات نظام واعٍ بذاته. والتوحيد، يتشعب منه وحدة الحقيقة، ووحدة التاريخ، والنوع الإنساني يطوي مسيرته من كونه طيناً إلى الله في التاريخ، ومن هنا فإن التاريخ هو صيرورة نوع الإنسان إلى علم، كما أن السيرة هي صيرورة الفرد الإنساني إلى علم."(57)

إنّ الأصل المعرفي المولّد للرؤية الوجودية التوحيدية هو مفهوم الجمع والتكامل المعرفي، المستمد من روح القرآن، ومن التقويم الوجودي للحياة؛ إذ الاتسام بمعنوية الطابع، تغليباً للقيم العقدية على المعنى المادي لتناول العلم للوجود، ومن ثمَّ الغالب في الحياة أنها تراكب متدامج تستبد به الطاقات الوجودية غير المادية، وهنا يكون الوجود كياناً يماثل بناء الإنسان، وهو التصور عينه الذي قرره علماؤنا السابقون، حينما قالوا إنّ الكون إنسان صغير، والإنسان كون صغير. وهو في طور تكاملي يحقق تاريخياً وحضارياً المقاصد الوجودية الأساسية (الخلافة، والعبادة، والعمارة، والريادة والخيرية، والشهادة)، وكون الله –سبحانه– على رأس الوجود، وحاكمه، فهو؛ أي الوجود، ينتظم سننياً ويسير وفق انتظام تام، ينعكس على المعرفة والمنطق والقيم. ولكل دائرة من دوائر الرؤية، علم يتولاها بالدراسة والبسط والبحث، وهنا تكون المعرفة مرة أخرى تكاملية.

---

(57) شريعتي، علي. **العودة إلى الذات**، تحقيق: إبراهيم الدسوقي شتا، القاهرة: دار الزهراء، ط2، 1993م، ص363–367.

ثالثاً: الرؤية الوجودية التوحيدية والتأسيس التكاملي الجمعي

يُعدّ الجمع بين القراءتين أساس التوليفة المنهجية؛ إذ له مكانة بارزة في سياق الفلسفة التوحيدية ككل، وذلك من جهتين:

الأولى: من جهة ما تعبّر عن آلية في الإنشاء والكشف والتحليل والتفسير والتصديق والحكم؛ أي بوصفها لُبّاً منهجياً، وواجهة مسلكية عرفت بها فلسفتها.

الثانية: كونها روح المقارنة بين معطيات المعرفة -بالمعنى المفتوح- وأعني الغيب، والإنسان، والطبيعة؛ إذ لا جدل في أن لا اندماج ولا توحد بينها من غير آلية الجمع، فما الجمع؟ ولماذا بين القراءتين؟ وما الأصل المولد والاعتبار النظري العقدي له؟ وهل له مستويات؟ وكيف يتم توظيفه؟ وما شرطياته وضوابطه المنهاجية؟

سوف نعتمد أطروحات الفيلسوف السوداني أبو القاسم حاج حمد لطرح فكرة التكاملية، توافقاً مع أطروحات إسلامية المعرفة، وإن تم الاختلاف بين أبناء المشروع حول بعض جوانبها، فالاختلاف لا يفسد للاجتهاد وتنوع النظر ودَّ قضية؛ إذ يعمد إلى التأكيد على مصدرية منهجه، ويضيفه إلى القرآن، فـ"المنهج القرآني يعمد إلى طرح الموضوع بكل متعلقاته، فلا يطرحه على أساس هذه المتقابلات، وإنما يعطي المفهوم الشامل الذي يساعد على ضبط وعينا بكل الأمور بشكل موزون، فالعقل البشري في القرآن فعل متعلق بِكَونٍ مُشيَّأ ومُسخَّر يظهر بشروط الحركة وقوانينها في الطور المتكافئ وقدرات الإنسان، وذلك خلافاً للفعل الإلهي الذي يمارس التصرف داخل نفس هذا الكون، وبكيفية مطلقة تتبدى بشكل موضعي وبشكل غير موضعي، فكيف طرح القرآن الكيفية التي يمكن أن تحدد بها رؤية الإنسان إلى فعله الموضعي مع تعلق هذا العقل بالقدرة الإلهية الخالقة؟ وكيف يوحد القرآن بين الاتجاهين المتداخلين (الخلق الإلهي والفعل البشري) ضمن سلوك حضاري واحد؟"[58]

(58) حاج حمد، أبو القاسم. **العالمية الإسلامية الثانية: جدلية الغيب والإنسان والطبيعة**، لندن: المكتب الدولي للبحوث والدراسات، ط2، 1996م، ج1، ص456.

يُعدّ الجمع وعياً، خلاف الفرق، الذي يقوم على منطق المتقابلات، وعقلية الضدية، بينما الجمع آلية رتق تؤلف بين المتقابلات لتضمها إلى عناصر اللقيا بينهما، فإذا عجز الفهم عن الإدراك، فلا يعني أنها غير ذات صلة، والوعي الشاملي يظهر الارتباط بينهما على مستوى الظاهرة أولاً، ثم في العلاقة، ثم في علاقة العلاقة؛ أي الموضوع فالذات مع الموضوع. ولأن الفعل متصل بسننه وأسبابه، فذلك القدرة الإلهية رغم إطلاقها، فهي تتنزل في تشيؤات وتشكلات قد يكون فعل الإنسان من ضمنها، بل هي كذلك. وما يؤكد المعنى السابق ويكشف عنه، هو الجمع بين القراءتين. يقول الحاج حمد إنّ القرآن في أوله حوى خلاصته، ففي العلق التعلق، ومنها المنهج والتكامل، وفيها الرؤية؛ فالله عزّ وجل يقول: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ [العلق:1-5] هنا طُلبت من الرسول قراءتان: قراءة تأتي عبر التعلق بقدرة الله المطلقة في الحركة الكونية ودون كيفية محددة تتجلى في الاتجاه بالعلقة إلى مرحلة الإنسان، كما تتجلى في الاتجاه بالحياة إلى الموت، وبالموت إلى الحياة، وهي قراءة كونية شاملة لآثار القدرة الإلهية وصفاتها، وخلقها للظواهر ذات المعنى، وتحديد هدف للخلق، قراءة خالصة لقدرة الله في كتاب كوني مفتوح، هنا تأتي القراءة باسمه المقدس؛ أي قراءة بالله بوصفه خالقاً والخلق صفة يتفرد بها الله."[59]

الممعن في تحليله للبُعد الأول في القراءة، يراه ينطلق من معطيات الوجود في تمظهراتها المختلفة أنطولوجياً، مما يدل على وجودها بترتيب سابق، وإلا كيف تنتقل العلقة إلى إنسان كامل متميز بخصوصيات وجودية متفردة، تحمل تنوعاً في التحرك جيئةً ورواحاً بين مستويات عدة: موت، وحياة، وقوة، وضعف؟! وميزتها أنها تتم على مستوى الكون كله، وليست تبعيضية تجتزئ قطعة من العالم، ثم تعمد إلى تفسيرها وتعميمها على الكل، كما هو الدارج في أدبيات العلم، مما يوحي بالمعنى الفلسفي للقراءة الأولى المتسمة بالشمولية

(59) المرجع السابق، ج1، ص456-457.

والإحاطة، فضلاً عن تعمد الربط والبحث عن الارتفاقات العامة الممكنة من الكشف عن الغاية الوجودية الكلية من تنوع الخلق، تحت سقف القدرة الواحدة المترجمة للإرادة الواحدة.

ويمكنني أن أضيف أن المقصد المنهجي معرفياً من القراءة الأولى هو التعرّف إلى الخلق من جهة تشكله وتدرجه من اللاشيء، إلى التجليات العديدة للمادة، التي هي الوجه العلني للطاقة الكلية. ولعل الحديث عن كيفية بناء العالم وإيجاده، مع العلل المتحكمة فيه، علة العلل، هي من القضايا التي يجعلها ميتافيزيقية عفى عليها الزمن، بل هي من صميم الإبستمولوجيا الكونية كما رأينا في مضمار تحليل الرؤية الوجودية. والغريب أن الإبستمولوجيات الوضعية المختلفة الدارسة للعلم ومكنته المنهجية، تطرح التساؤلات والقضايا نفسها. لكن، بثوب آخر، في حين أن الصميمية واحدة مضموناً.

"وقراءة ثانية ليست هي باسمه ولكن (بمعيته) لذلك لم تأت الآية في الشطر الثاني على نحو المقدمة، فلم يقل: (اقرأ باسم ربك الأكرم)، ولكن: ﴿ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ﴾ فجعل العطف على الربوبية وأعطى الأمر الثاني ﴿ ٱقۡرَأۡ ﴾ اتجاهاً مستقلاً، والأمر واضح بالنظر إلى حركة الواو، وهي قراءة متعلقة بصفة كون الله كريماً فيما خلق؛ أي كرم التسخير وتشكيل الظواهر ذات المعنى بالنسبة إلى الإنسان؛ أي إنها قراءة في عالم الصفات التي تتجلى في الخلق، وعالم الصفات موضوعي ولذلك جاءت القراءة هنا عبر علم متعلق بالتعلم، والتعلم بالنسبة إلى الإنسان (وسيط خارجي) لمعرفة موضوعية وليست ذاتية.

فالقراءة الثانية هي قراءة بالتفهم العلمي الحضاري (القلم) لتجليات القدرة في نشاط الظواهر ووجودها وحركتها وتفاعلاتها، وهو ما درج الناس على تسميته بالعلم الوضعي وأسميه العلم الموضعي."[60] وإذا شئنا توصيفاً دقيقاً للتعريفين، أقول إن القراءة الأولى نزول من الأصل إلى المظهر. أمّا الثانية فهي

---

(60) المرجع السابق، ج1، ص457.

صعود من المظهر إليه، والمعية الواردة في النص مقصود بها أن الإنسان مزود -ابتداءً- بأدوات تعقل ومعرفة، ليس له فيها دخل إلا من جهة تطويرها وتفتيق مذخوراتها، وأعني بها السمع والبصر والفؤاد، للوقوف عند الظواهر في سياق ماهيتها ذاتاً، وصلتها علاقة، للتعرف على بنيتها وتركيبتها النسبية، وللتعرف على أسبابها لفهمها ومساوقتها وتسخيرها، وأداة ذلك كله القلم، وبالطبع فالدلالة هنا ذات معنى حضاري، وليس الإشارة الحسية المباشرة؛ أي أدوات العلم المخترعة تبعاً لطرائقه خلقاً. و"في هذه الآية بالذات تم الربط والجمع بين علمين: علم رباني مفتوح على السجل الكوني، متعلق بقدرة الله التي تتجاوز في فعلها كل شروط الواقع الموضوعي، وتكيفه من داخله كما تكيفه من خارجه؛ ليستوي إلى نتائج معينة تحددها (الإرادة الإلهية). وعلم موضعي قائم على أطر موضوعية محددة في نشاط الظواهر وكيفياتها وعلاقاتها، و(ربك) في الحالين هو المتجلي، يتجلى في القراءة الأولى بالقدرة المطلقة، ويتجلى في القراءة الثانية بالكون المنظم وشروط الحركة وقوانينها وأشكال الظواهر وخصائصها الطبيعية. فهنا قراءتان (ربانية، وإنسانية)."[61]

نحن -إذن- أمام توليفة منهجية من مرحلتين، لكنها عملية واحدة، تتم بجهد إنساني وتسديد إلهي، جهد يبحث عن التركيب للفهم والتسخير، وتسديد يظهر قدرة، ويعين على فهم التركيب؛ للتسخير في غير ندية ولا فصام ولا خصام. وكلما ازداد الكشف صيغت بنى نظرية وأطر منهاجية جديدة تصب القدرة في الكون لتفهمها، وتستعين بالكون لتتعرف القدرة، فالمنظم هو الله، والنظام مَعْبَرٌ إلى الله. وأطر العلم أدوات ابتدعها الناس للوقوف عما وراء الظواهر وما تحمله، وهنا الجمع والتكامل والوصل والرتق، وليس الفرق والفصل والفتق.

"والرابط بين العلمين رابط فلسفي بوحدة منهجية، فكل قراءة أشبه بنصف دائرة تؤدي في حال تطابقها إلى دائرة منهجية، فطموحات الإنسان العلمية

---

(61) المرجع السابق، ج1، ص458.

ومنجزاته الحضارية تأتي معطوفة على الخلق التكويني المستوي على قاعدة التسخير، فهناك اندماج كامل بالفعل البشري في الخلق الإلهي، ولا يتم الوعي بذلك وعياً حقيقياً إلا بجمع القراءتين في قراءة واحدة، وبجمعهما معاً تتضح معالم المنهج الفلسفي المستمد من القرآن؛ إذ يدرك الإنسان وقتها أنه يفعل بعلمه الموضعي في كون مسخر بآيات الرحمة، فيسوده الشعور بالسلام مع ربه ومع ذاته ومع الكون ومع مجتمعه."(62)

زبدة المنقول، أن العملية الجمعية، ليست ذات دلالة علمية بحتة، تستهدف المعرفة وحسب، بل هي محالة على نطاق حضاري وجودي شامل، يبغي تحقيق الاستقرار ذي الأبعاد المتعددة من: توافق شعوري وسلوكي واجتماعي ونفسي عام، نتاج توافق معرفي مكين، حقيقته التوافقات الفكرية جراء القراءة الواحدة، فالجمع قراءة واحدة، وإن اعتمدت عمليات مركبة ذات مستويات، وتعمل على أجنحة عدة، مما يجعل القراءة في الرؤية الوجودية التوحيدية، متوازنة، وجامعة، وغير لاغية، تستحضر أبعاداً ومعطيات كثيرة، بغرض تعميق الفهم وتجديده باستمرار.

"إن الجمع بين القراءتين بوصفه بحثاً في العلاقة بين عالمي الغيب والشهادة، والقرآن والكون، هو جمع بين قراءتين بمنطق (جدلي) وليس (ثنائي)، وقراءة في إطلاق وليس في (متقابلات محدودة)، فالجمع بين القراءتين هو قراءة جدلية في إطلاق. فمن لم يكتشف هذه الإطلاقية، ومن لم يبن مفهوم التفاعل الجدلي، لا يستطيع أن يجمع بين القراءتين... لا نفهم النص إن لم نضعه في سياقه النصي والثقافي التاريخي، فما يعرف بالعقل المسلم المعاصر، إبان نهضته حاول جاهداً أن يثبت صلاحية القرآن، لتولي الزمان. فاندفع مقارناً ومقارباً وناقلاً، وانتهى إلى نظرية الجمع لكن بمنطق تقابلي، يبدأ من القرآن -وهو عزيز جداً ويكاد يكون نادراً- ثم يبحث له في الكون عن مسوغات تثبت صدقيته وتؤكد بعض البشارات

---

(62) المرجع السابق، ج1، ص505.

الواردة فيه، من جهة النبوءات التاريخية أو الكونية، أو يبدأ من الكون، وما انتهى إليه العلم الطبيعي في التاريخ العلمي العام أو في الموجة الغربية الحديثة، ويذهب محملاً بنظريات ونتائج ليصدق عليها قرآنياً، ليحمدها قبولاً، أو ليثبت سبقاً تاريخياً، يفضي إلى تحقيق اتزان القناعة ورسوخها، وفي الحالين الجمع تلفيق تقابلي لا اندماج بين أبعاده.

أمّا منهج الجمع والتكامل فهو يستحضر الإطلاق التفاعلي بالمعنى الجدلي الذي لا يعلي من جهة تلقاء الأخرى، باعتبار المصدر الواحد فيكتشف هذا في هذا، ويتعرف طرائق الحركة الكونية ودلالتها على المعنى الغيبي الأعمق، ثم التجاوز بالصيرورة في النطاق الكوني لتلك الطرق الدارجة طبيعياً، ليثبت القدرة المطلقة. أمّا عن مصاديق المنهج فتؤجل إلى حين استكمال عناصره، وبيان شرطياته وأساليبه لتكتمل الصورة، فيتأكد المثال دالاً وافياً، والاعتبارات الحضارية المترجمة لفاعلية منهج الجمع كثيرة، وهي في أصلها إلهية الوضع، لكن إنسانية الكسب والأخذ والتفعيل، "فالمنهج الإلهي في دعوته الإنسان ليعيد اندماجه بالوعي في الكون والتفاعل مع كل عناصره، يقتضي نهوض الإنسان بالفعل، وتحقيق الحيوية الحضارية تماماً كما فعل"داوود" في الحديد، وفعل "سليمان" في ملكه؛ إذ دون وعي حضاري ودون فعل حضاري كيف يستطيع الإنسان معاودة الاندماج في الكون بمنهجية الجمع بين القراءتين؟"(63)

ويقدر التحليل أن أول شروط الوعي الحضاري، هو منهج الجمع ذاته؛ "لتحديد نمط القراءة وكيفيتها، أي القراءة التي تربط بين منهجية الخلق ومنهجية التشيؤ الوظيفي ضمن الغايات الوجودية الكامنة بمبادئها في الوجود الكوني وحركته، وهي قوانين الحق التي خلق الله بها الخلق، التي تمنهج الرؤية لكل العلوم. إن الجمع بين القراءتين يعتمد على الربط بين القرآن بوصفه محتوى الوعي المعادل للوجود الكوني وحركته، وما يتمظهر به هذا الوجود من تشيؤ

(63) المرجع السابق، ج2، ص28.

وتكوين ودلالات، فكلاهما -القرآن والوجود المتشيئ- يكمل الآخر في الكشف عن دلالات الوجود وقوانينه، القرآن بمقولاته، والطبيعة بحركتها."[64]

والاتصال الوجودي، ينعت ويسفر بوصل منهجي ينقل عمليتين وجوديتين: إحداهما منهجية الخلق، والأخرى منهجية التشيؤ، وهما مرحلتان في الإيجاد، وفي إدراكه والتعرف على آلياته وسننه ونواميسه، وهنا ينشأ العلم بتعقيداته وتراكيبه؛ إذ يحتاج إلى آلية التكامل إنشاء، وتعقلاً، وحكماً. فالله غيباً يوجد الظواهر، ويعطيها بروزاً من مستوى لم تكن فيه حاضرة عياناً خلقاً، ثم للخلق ميكانيزمات تشيؤ يتجسد من خلالها ويتمظهر. والمنهج المعرفي عند حاج حمد، آلية الوصل للتعرف؛ على مستوى الخلق أولاً، ثم على التشيؤ، لعل أغلب المناهج تلغي الأول لحساب الثاني، والعكس.

ويتضح العمل أكثر ويتعمق؛ إذ تكشف الظواهر في مرحليتها عن الغرض الأنطولوجي العام لإيجاده في تسلسل عللي يترابط ويتوثق في شبكة سببية، تحيل على غيرها، ولا تقف عند مظهرها القانوني، تحت ظل الواعية البشرية بمراحلها، وهنا يدرك الفهم البشري منهجية الحق التي انبنى عليها الخلق. وما يكشف عن ذلك هو القرآن الحامل للعلم الإلهي في طاقته المعينة له، والكون المعبر عن القرآن في صيغة حركية وصيرورة ومثال بمبادئه وشروحه. القرآن الكريم بمفاهيمه وتصوراته ومقولاته المعرفية غير المسبوقة، والكون بحركته المفصحة باستمرار عن مستويات من الطاقات المذخورة، التي لم يحن أجلها، أو التي تنتظر الأداة البشرية لتنفجر بإرشاد من القرآن الكريم وتوجيهه.

ويتجلى التحليل بشكل أعمق عندما نتحدث عن الإطار المرجعي والأصل المعرفي الـمُولِّد، بكثير من التفصيل والتدقيق، أعني به القرآن الكريم، مساوياً بالوعي للكون وحركته. وهنا فاعلية المنهج وقوته؛ إذ يحتوي مصادر المعرفة ومسالكها جميعاً دون إلغاء، للوقوف على الحق في توزعاته المركبة، التي لا

(64) المرجع السابق، ص177.

تقوى على اختزال أو تبسيط. "فهنا قراءة باسم الذي خلق، وهذا ما يعود إلى منهجية الخلق المطلقة التي تولد من خصائص طبيعية مختلفة العناصر ناتجاً طبيعياً متماثلاً، كما في سورة (فاطر:12)؛ إذ ينتج البحران، العذب والفرات كلاهما، ناتجاً واحداً هو اللحم الطري. ويعود أيضاً إلى منهجية الخلق المطلقة التي تعكس هذا القانون؛ إذ تولد من خاصيتين محددتين ومتحدتين ناتجاً مختلفاً كما في سورة (الرعد:14) فعنصر الماء المتفاعل مع التراب ينتجان معاً ما هو متنوع ومتعدد ثمرات النخيل والأعناب وغيرها."[65]

والمقدرة المنهجية للجمع في جناحها الأول، تجلي الفعل الإلهي المطلق المتجسد في منهجية الخلق المتجاوزة في عطائها المفتوح وغير المجذوذ، فهي تعطي ناتجاً كونياً من المادة الواحدة، وآخر خلافه من المادة عينها، مما يفيد أن الفعل الإلهي، غير مقيد إلى حتمية مطلقة مغلقة؛ إذ يمتنع عليه -سبحانه- فعل ما يتجاوز الصورة الأولى، وليتنا نذكر (إله أرسطو) المحرك الذي لا يتحرك، أو (إله نيوتن) الذي أعطى دفعة الوجود الأولى ثم خلاه يسير في دربه، من غير التفات إليه ولا حاجة، في حين الطاقة الإلهية المعطاءة تتراءى بصور عديدة تدل على عمق الفعل وقوته، وعلى غائيته ودلالته. عكس الحال عند فلاسفة الحتمية والضرورة الذين يعتقدون الله فاعلاً بغير غاية. "وهنا قراءة بالقلم، والقلم إشارة إلى قوانين العلوم الوظيفية التي يتناولها العقل بموضوعية حيث يكتشف قوانين الصيرورة والتحولات ومبادئ التكوين والمعرفة؛ أي قوانين التشيؤ ونظرياته."[66] وأدوات العلم وأجهزته، تتضمنها مقولة القلم، وهو كما أسلفنا من قبل، إشارة إلى كل متاحات العلم أداءً، مستوعباً تطورات الأساليب إلى آخر الدهر، من جهة عودة التطورات جميعاً إلى أصل قلمي حامل للعلم معرّفٍ به، وهنا يستعين العقل بتلكم الأدوات؛ ليشق عن مكونات الخلق وتجسداته؛ تقابلاً وتناغماً من جهة مبادئ الأشياء وتسلسلها، ومن جهة مبادئ العقل وتسلسلها،

(65) المرجع السابق، ص177-178.

(66) المرجع السابق، ص178.

محيطاً بكل قوانين التشيؤ ومجالاته الرياضية والفيزيائية والكيميائية والفلكية وما شابه. وبذلك تتكشف الطاقة التكاملية القارة خلف جميع المعارف، وهنا تستطيع جامعاتنا بعد معاناة الاجتهاد والإنتاج المعرفي الرصين، أن تبني المعرفة المتوازنة، الجامعة غير المعلمنة.

فهذه دالة محيلة على غيرها "القراءتان تستمدان من مصدريهما، القرآن والكون، فالقرآن يعطي ما هو موجود في الكون، والكون يعطي ما هو موجود في القرآن."(67) القرآن كتاب هداية جدلي، يتضمن صور التركيب الوجودي، والانتظام الخلقي من أول الرتق إلى آخر الفتق، مستوعباً كل أشكال الحركة الكونية وصيرورتها، في نطاق قيم معرفية ومنهجية، تظهر كل العمل الإلهي في الكون، مختصراً في أمثلة قرآنية، قد تتحول بالانتباه لها، إطاراً ناظماً للعلم بميادينه المتنوعة، وكذا الكون مؤكداً لما جاء في القرآن، واحتمال ذلك على صفحة التاريخ كله.

يبرز لنا، مما سبق، أن الجمع آلية ناظمة لإطار العلم عموماً، بغض الطرف عن تفاصيل مناهجها وخصوصياتها تبعاً لموضوعاتها، لكن المعرفة من حيث ما هي، لا بدّ أن يكون الوصل أسلوبها، "إن التعامل القرآني مع العلوم الطبيعية وإسقاطاتها على العلوم الإنسانية لا يقوم على أساس نفيها؛ فهي قوانين تشيؤ طبيعي تتضمن خلق الإنسان نفسه بوصفه (كائناً طبيعياً) إلا فيما يتصل بالروح فقط، ومبادئ الكون الطبيعي تتضمن وجوه القيم والأخلاق؛ لأن الله قد خلق هذا الكون بالحق."(68)

يفصح حاج حمد عن تواصل منهجي مركزي بين نطاقات العلم ودوائر المعرفة؛ من أكثرها تخصصاً ودقة، إلى أعمها في تناول الظاهرة الإنسانية، من

---

(67) المرجع السابق، ص178.

(68) حاج حمد، أبو القاسم. **الأزمة الفكرية والحضارية: الأزمة الفكرية والحضارية في الواقع العربي الراهن**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2004م، ص320.

ناحية الاستفادة من هذه في تطوير تلك، ودفعها إلى آفاق حضارية وثقافية مفتوحة، توظيفاً لمعلوماتها في قراءة الإنسان باعتبار أن قوانين التشيؤ التي استمدها العلم، في قوة تلخيصها وتعبيرها عن الظواهر، تماثل قوانين الخلق التي قامت على الحق، وكل الوجود تعبير عن هذا الحق، إنْ في صورة مبادئ كونية قائمة على علل أزلية، أو في شكل قيم اجتماعية وأخلاق تعبّر عن هيئات راسخة، تترجم الشرط الوجودي الإنساني. وبناء عليه "فالقراءة الأولى كونية تستمد من الوحي الغيبي عبر القرآن، والقراءة الثانية موضوعية، حيث يهيمن القرآن بالرؤية الكونية للقراءة الأولى على شروط الوعي الإنساني في الواقع الموضوعي، فالقراءتان ليستا متقابلتين، قراءة في القرآن تقابلها قراءة في الكون، وإنما هي قراءة بالقرآن تهيمن على قراءة الكون المتحرك بشروط الموضوعية."[69] والتقدير الأعمق، لمعاني الكلمات التي سقناها تأكيداً للجمع، أن القرآن كَونٌ في حال فاعلية وصيرورة، ولو تسنى -بأدوات التمثيل والمماثلة المعاصرة- نقل الكلمات إلى صور وأشكال، لنما بين ثناياها كون تام كامل، يتكامل في صيرورة وجدل دائمين، قبال الكون قرآن مشهود، لكن في غير مقابلة انفصامية عازلة؛ لأن القرآن مهيمن وعياً على أدوات العلم وقلمه وأحكامه المعرفية والمنهجية، المؤطرة والموجهة للعقل المعرفي التعليمي البشري.

"إن القراءة الأولى بالوحي القرآني تستوعب الحالتين: الاستدلال العقلي أو الاستقراء العلمي، ولكنها تتجاوزهما معا بإطارها الكوني؛ لأن طبيعة ما هو استدلالي أو استقرائي ترتبط بالظاهرة وحركتها في مضمنات المكان والزمان ومتاحاتها الإخبارية، في حين تعالج القراءة الأولى ما يمتد في الزمان والمكان بأكبر من شروط الواقع الموضوعي؛ فالقراءة الأولى بالنسبة للإنسان تبدأ معه قبل ميلاده وتستمر معه في حياته، ثم بعد مماته، كما أن علاقتها مع الظاهرة الطبيعية لا تنتهي في حدود الاختبار الموضعي وما فيه من ترابط نسبي، وإنما

(69) حاج حمد، أبو القاسم. **إبستمولوجية المعرفة الكونية: إسلامية المعرفة والمنهج**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2003م، ص195.

تستقل بالظاهرة إلى آفاق الخلق الكوني، التي تتجاوز القوانين الاختبارية الوضعية للتأكيد على مفهوم (الخلق) الإلهي الأعقد تركيباً... فهذا المنهج الذي نقول عنه إننا (نبتعثه) ولا نخترعه بحكم أن أصوله موجودة في القرآن."[70]

لـمّا نبلغ مدى من التحليل متوافقاً، إلا بالتعريج على القرآن ودلالته الإبستمولوجية، لكن ليس من مهمة الدراسة التي نحن بصددها فعل ذلك. ولكن، نشير إلى أنه بإمكانه أن يمنح للوعي الانفصامي طرقاً وأساليب جامعة تلم شتات أوعيته، وتستحث مكامنها، إلى الاندفاع إلى الظواهر المتصلة، ليقول عنها كذلك في منهجية مكينة بعيدة عن إلغاء بعض لصالح آخر، فيكون هذا علمي وآخر خلافه، فقط لأنه لم يقع تحت طائلته. أمّا قرآنياً فالمنهج بتنزلاته الاستدلالية الاستنتاجية أو الاستقرائية هو مستوعب ضمنه، بدءاً من الخلق إلى منطقه، أو من منطقه إليه، و"ميزان هذا المنهج هو مدى ما يولد من (قناعة) لدى المتلقي تساعده على شق طريقه."[71]

إنّ الإنسان "بالقراءة الثانية يتعرف على الظواهر الطبيعة ويقرأ قوانينها ويتعرف على التاريخ والتوزيعات الجغرافية والبشرية وكافة أنواع العلوم مثله في ذلك مَثَل أي إنسان في كل مكان في أيّة مدرسة أو في أيّة جامعة، أما القراءة الأولى فإنها ليست معنية بذلك، ولا تبحث في القرآن عن دالة أو دلالات لهذه الظواهر فيما يسمونه التفسير العلمي في القرآن، "وإنما تبحث القراءة الأولى في أمر آخر هو (الإرادة الإلهية المرتبطة بالحكمة) في كل ذلك، ومن كل تلك المؤشرات الدالة على ما يتجاوز قدرات العلم البشري، بوصفها مؤشرات وليست معرفة."[72]

إنّ القسم الثاني من القراءة، متاح لكل إنسان يُعمِل أدواته الاستدلالية بأشكالها، وكذا استعانته بأدوات وأجهزة علمية، ليصل إلى ما يصل إليه غيره،

(70) المرجع السابق، ص196.

(71) المرجع السابق، ص197.

(72) المرجع السابق، ص207.

فيأتي الإنكار عليها لتوظيفها نتائجها في تفسيرات كلية نهائية فلسفية تثبت أو تنكر حقائق فوق طاقة قراءتها الثانية، مما يعوزها إلى درجة أعلى وأغور من الفهم، لا يتاح لها بمساقات القراءة الثانية. وهنا تأتي جدوى القراءة الأولى منهجياً لتأخذ بأزمة الوعي بعد استيعاب القراءة الثانية، إلى مساحات فسيحة تهيمن وتحضر فيها الإرادة الإلهية، لكن بتوسط جدلي، توفره تنزلات طبيعية وإنسانية كثيرة، فالمنهج خلفه الحكمة في الإيجاد والتدبير والإفناء، والعلم أحياناً يقف مذهولاً مشدوهاً لتبنيه الجزء الثاني ورفضه الأول، أو عدم انتباهه للجزء الأول، وهنا تظهر الحاجة ملحة، منهجياً، لإعادة لحم القراءة المعرفية الحضارية بقوة؛ كي يستعين بها الناس بمرجعياتهم وأدواتهم جميعاً. وهنا تتجمع لديهم من جهات الكون كله، حقائق تدل على الحق نظاماً للخلق والتشريع والحياة.

إن المدخل الأساس للجمع بين القراءتين يبدأ "باكتشاف العلاقة المنهجية بين الناظم المنهجي لآيات القرآن "وحدته البنائية" وإعجاز "نظمه"، وبين السنن والقوانين المبثوثة في الوجود، والهيمنة على حركته للكشف عن الناظم المنهجي الذي يربط بينهما، وبقدر ما تتسع معرفتنا للاثنين معاً بقدر ما تتكون لدينا القدرة على "الجمع بين القراءتين"، واكتشاف التداخل المنهجي بين منهجي الوعي والكون؛ فمنهجية القرآن موازية لمنهجية الوجود."[73]

ولعله من نافل التحليل الإلماح إلى الأصل الواحد للنظامين معاً، وقيامهما على منهج في الإيجاد والانتقال بها من دائرة وجودية إلى أخرى، في أسفار تكوينية وتشريعية قادهما إلى التجلي الخلقي بطرائق يمكن للوعي البشري الاطلاع عليها، بمنهج مقابل تماماً لتركيبها وهو الجمع، وحظ الإنسان من عمق الجمع، حظه من تعرف الكون والقرآن معاً. وفي عمق التحليل هناك جدلية في الصلة بين ازدياد المعرفة بهما وامتلاك ناصية الجمع، وإلا ما معنى أن تزداد المعرفة بالميدانين لتقوى القراءة؟ وكيف يتم ذلك؟ أبمنهج أم بغيره؟

---

(73) العلواني، طه جابر. **الجمع بين القراءتين**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط1، 2006م، ص54.

"فغاية "الجمع بين القراءتين "أن تنتهي إلى "فهم كوني" للوجود لا يقتصر على القراءة الثانية بمفردها،"[74] وإنما يحمل الوعي على الجمع والتكامل لتحقيق تلك الكونية الناظمة للتعقل، تحت شرط الوصل والتوحيد ولملمة كل العناصر المتيحة للفهم، والمساعدة على السلوك الصحيح، والعمران المتوازن المفضي إلى السلام النظري، ومن ثمَّ السلام المطلق الذي يعم جميع مناحي الحياة.

خاتمة

خلاصة الخلاصة، الصراط المستقيم، المظهر للخلق القائم على الحق نظاماً تكوينياً، يتجلى تشريعياً للناس، لحمله هادياً لتلمس الطريق في خضم التباينات المنهجية وتضارب الرؤى، بقصد تحقيق الجمع والتكامل والتحقق به، فيبلغ الوعي اتضاحاً وإصابة للصواب، واقتراباً من كمال النظر أو ما ينعت بالموضوعية، فيتحول ناظراً بعين الخالق، فيفصح الخلق عن مكنوناته، ويسلم قياده للوعي، ليفعل فيه وفق الهدايتين: التكوينية والتشريعية بآلية الجمع بين القراءتين. وهنا تظهر الحاجة ملحة إلى تصنيف للمعارف جديد، يستحضر التكامل خاصية وآلية، ويستدعي ركام التراث ومعارف الآخر المتوازنة، لينتج العلم المقر، المجيب عن سؤال؛ ألست؟ بقوله: بلى.

(74) المرجع السابق، ص72.

الفصل الخامس

التكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية

سليمان الشواشي[1]

مقدمة

إنّ أزمة العالم العربي والإسلامي أزمة شاملة، خيمت عليه منذ قرون عدة، حتى المحاولات التي وقعت في تركيا، ومصر، وتونس من أجل النهوض، والتطور في بداية القرن الثالث عشر الهجري (التاسع عشر الميلادي) باءت بالفشل. واستؤنفت محاولات الإصلاح بعد إقامة الحكم الوطني في الخمسينيات، والستينيات من القرن الماضي، ولكن هذه المحاولات لم تحقق نهوضاً، ولا تطوراً، بل عجزت عجزاً كلياً عن استيعاب الفكر المعاصر؛ فكر العالم الصناعي المتقدم، الذي يحتل اليوم قمة الحضارة العالمية، ويقود دفة الحياة الإنسانية اقتصادياً، وسياسياً، وإبداعياً.

ونتيجة لهذا الإخفاق، اتجه عدد من المفكرين، إلى دراسة أسباب هذا الفشل، وكان من بين هؤلاء الفيلسوف محمد إقبال، الذي هاله اندفاع المسلمين نحو الغرب، اقتباساً، وتقليداً، من غير إدراك لحقيقة الثقافة الغربية، وفلسفتها في تأسيس هذه الحضارة، فضلاً عن تجاهل البنية الثقافية للذات المقتبسة؛ إذ يقول:

(1) دكتوراه في العلوم الإسلامية، باحث بالمعهد العالي لأصول الدين بجامعة الزيتونة، تونس.
البريد الإلكتروني: Slimenchaouachi@yahoo.fr

"إن أبرز ظاهرة في التاريخ الحديث، هي السرعة الكبيرة التي ينزع بها المسلمون في حياتهم الروحية نحو الغرب، وكل الذي نخشاه هو أن المظهر الخارجي البراق للثقافة الأوروبية قد يشلُّ تقدمنا، فنعجز عن بلوغ كنهها، وحقيقتها."[2]

كما بحث عدد من زعماء الإصلاح هذه المعضلة، أمثال الأستاذ الإمام محمد عبده، والشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، والشيخ محمد الفاضل ابن عاشور، الذين أجمعوا على أن أكبر عائق حال دون الانعتاق من التخلف، هو غياب المنهج الثقافي الإسلامي في التعليم بصفة عامة، والجامعي بصفة خاصة؛ هذا المنهج الذي يقوم على التكامل المعرفي بين العلوم الدينية، والعلوم العصرية، فضلاً عن عدم الالتزام بالمذهب الإسلامي في المعرفة، الذي يهدف إلى إيجاد شخصية إسلامية متوازنة؛ فكراً، وعقيدةً، وسلوكاً، وقادرة على الإسهام في الحضارة الإنسانية.

ويترسَّم هذا البحث تجلية الرؤية الإسلامية للتكامل المعرفي، وبلورتها في الأذهان، لتكون خارطة طريق لإصلاح التعليم الجامعي، الذي بدوره سيمكننا من استيعاب الفكر المعاصر، والانخراط في حداثة حقيقية غير مزيفة.

وتتطلب مقاربة هذا الموضوع البحث في نظرية المعرفة،[3] من حيث طبيعتها، وإمكانيتها، ومصادرها، وحدودها، ومقارنة ذلك بما يمكن أن نسميه بالمذهب الإسلامي في المعرفة.[4]

---

(2) إقبال، محمد. **تجديد التفكير الديني**، ترجمة: عباس محمود، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1955م، ص13.

(3) تعد نظرية المعرفة في الفلسفة الحديثة أحد المحاور الثلاثة، وهي الوجود، والمعرفة، والقيم. انظر:

- الطويل، توفيق. **أسس الفلسفة**، القاهرة: دار النهضة المصرية، 1967م، ص232.

(4) وهو ما يعرف بمبحث النظر عند المتكلمين، وغالباً ما يفتتحون به كتبهم الكلامية، وكان الباقلاني (ت 403) أول من سلك هذا المسلك في كتابه "التمهيد: باب الكلام في حقيقة العلم ومعناه". انظر:

- الباقلاني، أبو بكر. **التمهيد**، تحقيق: محمود الخضيري، وأبي ريدة، القاهرة: دار الفكر العربي، 1366هـ/1949م، ص34.

وسيحاول البحث مناقشة هذا بطرح الإشكاليات الآتية: مصادر المعرفة في المنهج الإسلامي، وحقيقة التكامل المعرفي بين العلوم، والعلاقة بين التكامل المعرفي، وأصول الثقافة الإسلامية.

أولاً: مصادر المعرفة في المنهج الإسلامي

يؤكد المنهج الإسلامي في المعرفة إمكانية المعرفة، وأن حقائق الأشياء موجودة وجوداً يقينياً، قال تعالى: ﴿فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ ٱللَّهِ تَبۡدِيلٗاۖ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ ٱللَّهِ تَحۡوِيلًا﴾، [فاطر:43].

وهذا ما توصل إليه علماء الكلام، في مباحثهم في باب "النظر"، ولا فرق في ذلك بين المعتزلة والأشاعرة. يقول نجم الدين عمر النسفي (ت 537هـ-1142م): إن "حقائق الأشياء ثابتة، والعلم بها متحقق، خلافاً للسفسطائية."[5] ويفهم من قول النسفي أن الثبوت في حقائق الأشياء، معناه أن لها وجوداً موضوعياً ثابتاً، وأن الوصول إلى إدراكها، وتصورها، أمر ممكن، سواء أكانت محسوسة، أم معقولة، لاستعداد الإنسان الفطري لذلك، خلافاً لما ذهب إليه السفسطائيون الذين يرون أن الحقائق متغيرة، ولذا لا يمكن تصورها تصوراً واحداً، وإنما هي تتعدد بتعدد الأشخاص.

وإذا كانت حقائق الأشياء ثابتة، والعلم بها متحققاً، فما الوسيلة التي يتم بوساطتها الإدراك؟

لقد أجابت الفلسفة السائدة عند ظهور الإسلام، عن هذا السؤال بثلاثة أجوبة، وردت في ثلاثة مذاهب هي:

1 - المذهب الحسي

ترى طائفة من الفلاسفة اليونانيين، أن مصدر المعرفة هو الخبرة الحسية، ووسيلتها الحواس. وكان أول من ادّعى أن المعرفة مقصورة على الحواس، وأنها

(5) النسفي، نجم الدين. **العقائد النسفية**، شرح: التفتازاني، مصر: مطبعة البابي الحلبي، 1335هـ، ص20.

ظاهرة قائمة بذاتها متغيرة أبداً، هو هرقليطس (heraclitus) (540–475ق.م).[6] وجاء من بعده ديمقريطس (democritus) (470–361ق.م) فزعم أن الفكر إن هو إلا حركة باطنية تحدثها الإحساسات في المخ، ومن ثم فالإحساس هو المصدر الوحيد للمعرفة.[7]

وقد قوبل هذا المذهب بالنقد، والاعتراض، ولا سيما من أفلاطون، الذي عدّ هذا الاتجاه أساس الشك في الفلسفة اليونانية، ومنطلقاً لنظرية بروتاغوراس زعيم السفسطائيين، الذي يبطل الحقيقة المطلقة، ويجعل بدلاً عنها، حقائق متعددة بتعدد الأشخاص.[8]

2 – المذهب العقلي

يغلب على الفكر الفلسفي اليوناني النزعة العقلية، بل إن معظم الفلاسفة اليونانيين كانوا مغالين في الاعتماد على العقل، بوصفه مصدراً وحيداً للمعرفة، فبارمنيديس (parmenides) مثلاً يرى "أن المعرفة نوعان: عقلية، وهي ثابتة كاملة، وظنية، وهي قائمة على ظواهر الحواس، والحكيم هو الذي يأخذ بالأولى، ويعول عليها كل التعويل، ثم يلم بالأخرى ليقف على مخاطرها، ويحاربها بكل قواه."[9] ولما جاء أفلاطون، أفرط في الاعتماد على العقل، وعدّ أن العلم الحقيقي بالأشياء، لا يتأتى إلا بالتعقل المحض. ومفهوم التعقل عنده، هو إدراك الماهيات المجردة من كل مادة.[10] وبهذا التعقل، يتم تذكر الأشياء كما هي عليه في عالم المُثل. أما المحسوسات، فهي فقط مثيرات تدفع إلى هذا التعقل. ولهذا قال

---

(6) كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة اليونانية**، بيروت: دار القلم، 1982م، ص70.

(7) المرجع السابق، ص40.

(8) المرجع السابق، ص47.

(9) المرجع السابق، ص28.

(10) المرجع السابق، ص69.

أفلاطون قولته المشهورة "العلم تذكر، والجهل نسيان."[11] فالمعرفة الحقيقية في الفلسفة اليونانية، هي المعرفة العقلية، وأما المعرفة الحسية، فهي مضللة، وخادعة، ولذلك لا يمكن الاعتماد عليها، بأي حال من الأحوال.

3 - المذهب الباطني

يرى أصحاب هذا المذهب، أن العرفان الحق، لا يمكن الوصول إليه عن طريق الحواس، لأنها عرضة للخطأ، ولا عن طريق العقل، لأن للعقل نطاقاً لا يستطيع أن يتجاوزه، وإنما نصل إليه عن طريق العرفان الحدسي التجريبي، الحاصل عن اتحاد العارف بالمعروف.[12]

وقد شاع هذا المذهب في بلاد فارس، والهند، بوصفه محاولة لتفسير الشر، والنجاة منه. وكانت مسألة الشر الشغل الشاغل للأديان الشرقية. كما وجد هذا المذهب أتباعاً في بلاد اليونان؛ إذ عرف بمذهب العرفان (gonosticim) وكان أصحابه ينتمون إلى الأفلاطونية الحديثة بالإسكندرية (neo platonism). وبما أن هذا المصدر المعرفي يعتمد على التجربة الذاتية؛ أي الكشف، أو البصيرة الملهمة، فإن ذلك لن يتحقق إلا بصفاء الروح، والابتعاد عن الشهوات، وإضعاف الجانب المادي في الإنسان؛ لأن المادة أكبر عائق يحول دون إدراك الحقيقة.

هذه هي المذاهب التي كانت سائدة في الحياة الدينية والفكرية إبان ظهور الإسلام. ولكن، ما موقف الإسلام من ذلك؟ هل تابع أحد هذه المذاهب؟ أو حاول التوفيق بين هذا وذاك؟ أو اختط لنفسه منهجاً أصيلاً، ومستقلاً؟

يُدرك المتأمل في المذهب الإسلامي في نظرية المعرفة، أن الموقف الإسلامي من منابع المعرفة، مخالف لسائر المناهج التي كانت شائعة زمن ظهور الإسلام، فهو مخالف للمنهج الحسي، والمنهج العقلي، والمنهج الباطني. فقد اختط لنفسه

(11) المرجع السابق، ص70.

(12) المرجع السابق، ص244.

منهجاً مستقلاً، يقوم على أساس التكامل، بين كل من وسيلتي المعرفة: الحس، والعقل؛ أي إن كلاً منهما تساند الأخرى، وتعتمد عليها، من غير تعطيل، أو إقصاء. فعملية المعرفة في المنهج الإسلامي، هي مزج عجيب، وربط محكم، بين الحس، والعقل؛ إذ يقوم كل منهما بدور معين، وحسب شروط معينة، للوصول إلى الحقيقة، وفي ما يأتي شرح لهذا المنهج:

أ - دور الحواس

لقد تضمن القرآن الكريم آيات كثيرة تتحدث عن الحواس، بوصفها وسيلة من وسائل المعرفة، وأن لها أهمية كبرى في امداد العقل بالصور الحسية، للاستعانة بها في إدراك حقائق الأشياء. ويمكن تصنيف هذه الآيات حسب مضمونها على النحو الآتي:

- إن الحواس نعمة إلهية أنعم الله بها على الإنسان، قال تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾، [النحل: 78].

- الحث على استعمال الحواس، لفهم أسرار الخلق الإلهي، والقوانين التي تحكمه، سواء أكان هذا الخلق ذا حياة، أم غير ذي حياة، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا۟ فِى مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَىْءٍ﴾، [الأعراف:185].

- الإنسان مسؤول عن حواسه فيما يسنده إليها، حتى لا يختلط عندها المعلوم، والمظنون، والموهوم، [13] قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾، [الإسراء:36].

- شهادة الحواس على أصحابها يوم الحساب، قال تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا مَا جَآءُوهَا شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ وَأَبْصَٰرُهُمْ وَجُلُودُهُم بِمَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾[14] [فصلت:20].

---

(13) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، 1984م، ج15، ص101.

(14) انظر تفسير هذه الآية، المرجع السابق.

– لوم وتقريع أولئك الذين عطلوا حواسهم، وعدّهم في مستوى البهائم، فضلاً عن المصير الذي ينتظرهم في الدار الآخرة، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾، [الأعراف: 179].

وهذا الاهتمام القرآني بالحواس، دليل واضح على مدى أهمية الحواس في الحصول على العلم الأولي، ليكون أساساً ضرورياً لكل معرفة ثانية، وهو ما لم نجده لا في الدعوات الدينية، ولا في المذاهب الفلسفية، التي كانت سائدة زمن ظهور الإسلام.

ب – دور العقل

يلاحظ المتأمل في القرآن الكريم، أن هناك آيات كثيرة تتحدث عن العقل بهذا اللفظ، أو بما يفيده، بل إن هذه الآيات تعلي من شأن العقل، وتعوّل في إدراك مبادئ العقيدة؛ ومن ثم، فدعوة القرآن الكريم إلى القراءة، والتفكير دليل على مكانة العقل، والعلم في الإسلام؛ إذ العقل آلة التفكير، والعلم ثمرة التفكير. ومن أجل ذلك، كان العقل أداة من أدوات المعرفة، فمن كان عنده عقل كان عنده علم، وإلا فمقابل ذلك الظن، والجهل.(15)

وهذا ما حدا بعلماء الكلام، إلى الاهتمام بمبحث النظر، وأن يفتتحوا به كتبهم، للوقوف على طبيعة المعرفة، وإمكانيتها، ومصادرها.

ويبدو أن المعتزلة، كانوا أكثر الفرق اهتماماً بهذا المبحث؛ لأنهم كانوا يعولون على النظر ويعدّون العقل مصدراً أساسياً من مصادر المعرفة. ولذلك نجد القاضي عبد الجبار(ت 415) قد خصص المجلد الثاني عشر من كتاب "المغني في أصول الدين" للنظر والمعارف، كما تناول الموضوع نفسه، في مستهل كتابه "شرح الأصول الخمسة" فقال: "إن سأل سائل فقال: ما أول ما أوجب الله عليك؟

---

(15) الشماع، صالح. **مشكلات الفلسفة من حيث المعرفة والمنطق**، بغداد: مطبعة جامعة بغداد، 1960م، ص144.

فقل: النظر المؤدي إلى معرفة الله تعالى، لأنه تعالى، لا يعرف بالضرورة، ولا بالمشاهدة، فيجب أن يعرف بالتفكر والنظر."[16] كما اهتم الجويني (419-478هـ) بمبحث النظر، على غرار أسلافه من الأشاعرة، وصدّر كتابه "الإرشاد" بهذا المبحث، فقال: " أول ما يجب على العاقل... القصد إلى النظر الصحيح المفضي إلى العلم بحدوث العالم."[17]

ومن خلال هذين القولين يتبين لنا أن المعتزلة، والأشاعرة، قد اتفقوا على الحكم التكليفي للنظر، وهو الوجوب؛ أي إن النظر فعل كسائر الأفعال التي تصدر عن إرادة العبد، وقدرته، وهو بذلك يستحق الثواب، والعقاب[18] وهو ليس واجباً فقط، بل هو أول الواجبات. وبهذا الاعتبار فإن الدعوة الإسلامية، قد اتجهت مباشرة، إلى تناول الموضوع الأساس الذي بإدراكه، يستطيع الإنسان أن يتبين حقيقة الدعوة الإسلامية، فضلاً عن إدراك الفروق الواضحة بينها وبين غيرها من الدعوات الدينية، والمذاهب الفلسفية.

والموضوع الذي بادر الإسلام بطرحه لأول وهلة، هو موضوع (الوجود)،[19]بصورة شاملة، سواء فيما يرجع إلى الطبيعة، أو فيما يرجع إلى بعدها.[20] فقد دعا الإسلام الناس، إلى النظر في حقيقة وجود الكون، قبل أن ينظر

(16) القاضي، عبد الجبار. **شرح الأصول الخمسة**، تحقيق: عبد الكريم عثمان، القاهرة. مكتبة وهبة، 1384هـ/1965م، ص39.

(17) الجويني، أبو المعالي. **الإرشاد إلى قواعد الأدلة في أصول الاعتقاد**، تحقيق: محمد يوسف موسى، ومن معه، مصر: مطبعة السعادة، 369هـ/1950م، ص3.

(18) يعرف عبد الجبار الواجب بقوله: "هو ما إذا لم يفعله القادر عليه استحق الذم على بعض الوجوه،" انظر تفصيل ذلك في:
- القاضي، **شرح الأصول الخمسة**، مرجع سابق، ص39.

(19) الوجود أو الأنطولوجيا (ontologie) قسم من الفلسفة يبحث في الموجود في ذاته، مستقلاً عن أحواله، وظواهره، أو هو علم الموجود من حيث هو موجود (أرسطو). انظر:
- صليبا، جميل. **المعجم الفلسفي**، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1982م، ج2، ص56.

(20) ابن عاشور، محمد الفاضل. **المحاضرات المغربيات**، تونس: الدار التونسية للنشر، 1974م، ص166.

في حقيقة الوجود الإنساني؛ لأن النظر في الكون، سيؤدي حتماً إلى إدراك حقيقة الإنسان، وعلاقته بالكون، وخالق الكون، والغاية من وجوده، وما إلى ذلك من الإشكاليات. وهنا يأتي دور العقل، للإجابة عن هذه الإشكاليات، بهدي من الوحي، وإرشاد منه. وبهذا الاعتبار، فالعقل له دور أساسي في إدراك حقائق الأشياء، ويظهر هذا الدور في: أن العقل ملكة إدراك مستقلة عن الحواس، قائمة بذاتها، محصلة لنوع من المعارف، غير الذي تحصله الحواس. وأنّ وظيفة العقل في عملية المعرفة ذات مستويين: مستوى تنظيمي، يتم فيه تهيئة المادة الحسية للنظر فيها، والاستفادة منها، ومستوى استنتاجي يتم فيه الانتقال من تلك المادة إلى دلالتها المعنوية.

ت - تكامل الحس والعقل

من خلال تحليلنا لدور كل من الحس والعقل، في عملية المعرفة في المنهج الإسلامي، نستنتج أن هناك تلازماً، يكاد يكون مطرداً بين الحس والعقل، وهو ما عبّر عنه القرآن الكريم، في هذه الآية: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل:78]، وقوله عزّ وجل: ﴿إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ [الإسراء:36]، فهذا التلازم في الذّكر يوحي بالتلازم في الدور الذي يؤديانه، ويتكاملان فيه.[21] وقد أوضح هذه الحقيقة كثير من علماء الكلام، ومن بينهم القاضي عبد الجبار؛ إذ يقول: "إن من الخطأ القول بأن الحواس تقضي على العقول أو العقول قاضية عليها، والصحيح أن يقال: إنه لولا العلم بما يدرك بالحواس، لما صح أن يعلم الناس سائر الأمور، ويعبّر عن ذلك بأن علوم الحواس أصل لعلوم العقل."[22]

(21) النجار، عبد المجيد. **العقل والسلوك في البنية الإسلامية**، تونس: مطبعة الجنوب، 1400هـ/1979م، ص140.

(22) القاضي، عبد الجبار. **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، تحقيق: إبراهيم مدكور، وطه حسين، مصر: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، 1963م، ج12، ص57، 58.

وقد أولى الشيخ محمد الفاضل ابن عاشور، المذهب الإسلامي في نظرية المعرفة عناية بالغة، فكان يؤصل لهذا المذهب تأصيلاً فريداً؛ إذ كانت جُلّ محاضراته في مادة "المدخل الديني" بالكلية الزيتونية للشريعة وأصول الدين، تتمحور حول "المنهج الإسلامي الجديد في النظر وتحصيل المعارف". وقد أسعدني الحظ بأن كنت أحد المتلقين عنه لهذه المحاضرات، فهو يرى أن كلمة "النظر"، أصبح لها في الاستعمال القرآني مدلول خاص بها، وهو النظر إلى الأشياء نظراً حسياً، لا يقف عند معنى الإدراك الحسي، وإنما يتجه إلى جعل الإدراك الحسي طريقاً إلى الإدراك العقلي، وإلى جعل الإدراك العقلي متولداً من الإدراك الحسي، ومستنداً إليه.[23]

وبهذا الربط بين الحس والعقل، فإن دعوة القرآن الكريم ربطت بين الطبيعة، التي هي موضوع الإدراك الحسي، وما بعد الطبيعة، التي هي موضوع الإدراك العقلي، بصورة جعلت الحس ممتزجاً مع العقل، ثم جعلت الفكر الذي هو في معنى النظر طريقاً إلى تحصيل العقيدة، وجعلت العقيدة متحكمة في السلوك؛ إذ إنها مزجت مزجاً عجيباً بين هذه العناصر، التي كانت متنافرة في الدعوات الدينية، والمذاهب الفلسفية، وهي: الفكرة، والعقيدة، والسلوك،[24] فأصبحت في الدعوة الإسلامية متآلفة ومنسجمة، ومن ثم فقد عدّ هذا المزج أساساً للتربية العقلية، والتكوين الذهني في المنهج الإسلامي، الذي ربي عليه المسلمون، بدعوة القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.[25] وهو ما عدّ قاعدة صلبة، انبنى عليها التكامل المعرفي في مجالات العلوم كلها، فلولا الانسجام، والتآلف بين الفكرة والعقيدة والسلوك، لما حصل تكامل معرفي بين أصناف العلوم في الثقافة الإسلامية.

---

(23) ابن عاشور، **المحاضرات المغربيات**، مرجع سابق، ص169.

(24) المرجع السابق، ص170.

(25) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ثانياً: التكامل المعرفي بين العلوم

إن طرح هذه الإشكالية، وتحليلها، يمكّننا من معرفة تاريخ العلوم في الثقافة الإسلامية، سواء أكانت حِكْمية أم شرعية، من حيث نشأتها، وتطورها، والباعث على تحصيلها، وهل ظل هذا التكامل قائماً طوال مسيرة الاشتغال بتلك العلوم، أو أنه طرأ عليه اختلال بسبب ما طرأ على نظرية المعرفة الإسلامية من تحريف واضطراب؟

لقد أجمع علماء الكلام على أن أول واجب على المكلف، هو النظر المؤدي إلى معرفة الله، ومن ثم فالنظر يتولد عنه العلم، بل إن العلم متوقف عليه، ومرتبط به، فهو يكثر بكثرته، ويقل بقلته. ولا يفهم من هذا أن العلم الناتج عن النظر هو العلم الإلهي فقط، وإنما مطلق العلم؛ لأن موضوع النظر -كما أوضحنا سابقاً- هو الطبيعة، وما بعد الطبيعة، أو هو حسب اصطلاح المتكلمين، الوجود بقسميه: الوجود الجائز، ويشمل كل ما هو موضوع للعلم الطبيعي، من: الجواهر، والأعراض، ونظريات الفلسفة الطبيعية الراجعة إلى الحياة، والحركة، والقوة، والهيولى، والصورة. والوجود الواجب، ويرجع إليه مبدأ الوجود الجائز، بإثبات واجب الوجود، وصفاته، وأفعاله التي منها صدور التكليف عنه بطريق الوحي.[26]

ومن ثم فالغاية من كل علم والحاجة إليه، هما اللتان تحددان تاريخ نشأته، وتطوره. ونعني بالغاية، الشيء الذي يقصد ذلك العلم لأجله، وهي أبداً متقدمة في النظر، متأخرة في الحصول، وهذا معنى قولهم: أول الفكرة آخر العمل.[27] فدعوة القرآن الكريم، إلى ترسيخ العقيدة الإسلامية في نفوس المسلمين، وعدّها أصل الدين، وأساسه، هي التي دفعت بهم إلى أن يولوا المسائل العقدية العناية البالغة،

---

(26) ابن عاشور، محمد الفاضل. **ومضات فكر**، تونس: الدار العربية للكتاب، 1982م، ص153.

(27) السنجاري المعروف بابن الأكفاني أبو عبدالله شمس الدين. **إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد**، تحقيق: محمود فاخوري ومن معه، لبنان: مكتبة لبنان، 1998م، ص17.

وأن تحظى لديهم بالأولوية في النظر، والاستدلال، ولذلك كان علم الكلام، هو أول العلوم نشأة في الثقافة الإسلامية، لأن موضوعه شريف، وغايته فاضلة، والحاجة إليه مهمة.[28]

وقد أدرك عضد الدين الإيجي فائدة علم الكلام، وفضله على العلوم الشرعية؛ إذ عدّه الأساس الذي تبنى عليه العلوم، وإليه يؤول أخذها، واقتباسها، فهو رئيس العلوم على الإطلاق.[29]

وبناء على ذلك، فكل العلوم الدينية فروع من أصل واحد، هو علم الكلام؛ إذ لولا الاطمئنان إلى صحة العقيدة، ويقينيتها، لما توجه العلماء إلى دراسة الشريعة؛ لأنهم كانوا يعتقدون اعتقاداً جازماً أن صحة الشريعة متوقفة على صحة العقيدة، ولذلك ما إن رأوا استقرار العقيدة، وتحصين المتكلمين لها من جميع الأخطار، حتى توجّه الفقهاء إلى استنباط الأحكام، وتوجّه الأصوليون إلى تنظيم قواعد الاجتهاد، وتوجّه المحدثون إلى ضبط السنة، وحمايتها من الوضع، والتدليس، وتوجّه المفسرون إلى المضي في فهم الخطاب القرآني.

فعلم الكلام -إذن- هو الذي ضمن نشأة العلوم الشرعية، ووجه إلى الإقبال على العلوم الإنسانية، والاهتمام بالعلوم اللغوية؛ لأن جميع هذه العلوم خادمة للدين، ومعززة لوجوده، وانتشاره. وقد صنف الشيخ محمد الفاضل ابن عاشور، العلوم من حيث نشأتها، بالنظر إلى القرآن الكريم، إلى ثلاثة أصناف: علوم نشأت من القرآن، وهي العلوم الدينية، كعلوم العقيدة، والشريعة، والآداب الشرعية. وعلوم نشأت للقرآن ولم تنشأ منه، وهي جميع العلوم اللغوية، فإنها نشأت كلها لأجل المحافظة على القرآن الكريم. وعلوم امتزجت بالقرآن امتزاجاً، لم تنشأ منه، ولم تنشأ له، ولكنها امتزجت به، وأصبحت مبينة لمقاصده، وذلك مثل العلوم

(28) المرجع السابق، ص7.

(29) الإيجي، عضد الدين. **المواقف**، القاهرة: مكتبة المتنبي، د.ت، ص 8.

الحكمية، والعلوم الرياضية، والعلوم الإنسانية.[30]

ونستنتج من تصنيف ابن عاشور لهذه العلوم، أن جميع هذه العلوم تتمحور حول محور واحد، هو القرآن، ومعنى ذلك أن نواة هذه العلوم نواة دينية، لتعطيها صبغة إسلامية خاصة، ولتعبّر في الآن نفسه عن الهوية الإسلامية. ويمكن أن نأخذ أنموذجاً على ذلك، فعلم الفلك مثلاً، كان يستخدم لدى الشعوب لرصد بعض الكواكب، والنجوم، ومعرفة حركاتها لربطها بحوادث العالم، من حيث الحظ، والمستقبل، والحرب، والسلم، والمطر... وكان يسمى بعلم التنجيم، فلما احتاج إليه المسلمون بباعث ديني، وهو معرفة ظهور هلال رمضان، وموسم الحج، وأوقات الصلاة بينوا فساد الاعتقاد في التنجيم، وخلّصوا هذا العلم مما شابه من خرافات، وأوهام، وتقدم على أيديهم تقدماً كبيراً.[31]

فالباعث الأساس لنشأة العلوم الإسلامية، هو باعث عقدي، وهو خدمة الدين، وإعلاء شأنه، وهو ما عمل المفكرون المسلمون على تحقيقه حين أدركوا أن العلم لا يتعلم لذاته، بل لخدمة الإنسان في تحقيق معنى وجوده الإنساني، وفي سعيه إلى الظفر بسعادة الدارين. ووفاء بهذا الغرض، رفض علماء الإسلام أن يقصد بالعلم غير غايته، كمن يتعلم علماً للمال، أو الجاه. فقد أقام علماء ما وراء النهر، مأتماً للعلم عندما بلغهم بناء المدارس ببغداد، في عهد نظام الملك، [32] وقالوا: كان يشتغل به أصحاب الهمم العالية، الذين يقصدون العلم لشرفه، فيأتون علماء

(30) "الكندي ونسبة التفاعل بينه وبين بغداد"، محاضرة ألقاها الشيخ الفاضل بمناسبة مرور اثني عشر قرناً على تأسيس هذه المدينة، نشرت بكتاب "ومضات فكر"، مرجع سابق، ص153.

(31) طوقان، قدري حافظ. **العلوم عند العرب**، بيروت: دار اقرأ، 1403هـ/1983م، ص64. انظر أيضاً:
- ابن خلدون. **المقدمة**، الفصل الخامس والعشرون (في إبطال صناعة النجوم...).

(32) أسس الوزير السلجوقي نظام الملك، المدارس النظامية بنيسابور سنة 448هـ، وببغداد سنة 457 ه للتخفيف من حدة الخلافات المذهبية، ومحاولة توحيد المسلمين حول مذهب الأشعري عقيدةً، ومذهب الشافعي فقهاً، انظر:
- ابن الجوزي، أبو الفرج. **المنتظم في تاريخ الملوك والأمم**، بيروت: دار الثقافة 1359ه، ج28، ص8، 238، حوادث سنة 457.

ينتفع بهم، وبعلمهم، وإذا صار من أجل الاكتساب، اتجه إليه الأخساء، وأهل المطامع، فيكون ذلك سبباً لارتفاعه، وهذا من أسباب هجران علوم الحكمة، وإن كانت شريفة لذاتها.(33)

وإذا كان الباعث الديني، هو العامل الرئيس في نشأة العلوم الإسلامية، فإن هناك عوامل أخرى، ساعدت على انتشار هذه العلوم، وازدهارها، ولا سيما في عهد المأمون (198-218هـ/813-833) الذي كان يعتقد أن سعادة الشعب الحقيقية، تتوقف على انتشار العلم، وبث الثقافة،(34) ولذلك شجع على طلب العلم، وقرَّب إليه العلماء، فكان بلاطه يعج بالعلماء، والشعراء، والأدباء، ورجال الطب، والفلاسفة. وكان يتفانى في إكرامهم، كما أنفق الأموال الطائلة، على جلب علوم الأوائل من (أثينا)، وترجمتها، ونشرها بين الناس، فكان عهده بحق، العصر الذهبي للعلوم الإسلامية.(35)

ثم إن الحضارة الإسلامية -على الرغم من أنها قامت على أساس الدين الإسلامي، واصطبغت بصبغته- اتسمت بطابعها الإنساني، وهذا ما جعل جميع الشعوب، والطوائف العائشة في ظلها، تسهم في هذه الحضارة، إبداعاً، وإبتكاراً، في شتى مجالات العلم والثقافة، فضلاً عما تميز به الإسلام من سماحة، وتقديس للعقل، وإعلاء من شأن العلم والعلماء. وهو ما تفطن إليه ابن خلدون حين قال: "إن حملة العلم في الإسلام، أكثرهم من العجم."(36)

ولو ألقينا نظرة، في الكتب التي اهتمت بتصنيف العلوم، لاندهشنا من كثرة هذه العلوم، والكتب المصنفة فيها. فهذا السنجاري المعروف بابن الأكفاني،

---

(33) السنجاري، **إرشاد القاصد**، مرجع سابق، ص7.

(34) أمير، علي سيد. **تاريخ العرب والتمدن الإسلامي**، ترجمة: رياض رأفت، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والنشر والترجمة، 1938م، ص235.

(35) المرجع السابق، ص239.

(36) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، الفصل الخامس والثلاثون، ص543.

المتوفى سنة (749هـ)، ألف كتاباً عنوانه "إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد" ذكر فيه أنواع العلوم، ومنافعها، ومراتبها. وقد بلغت جملة ما فيه من العلوم ستين علماً، وذكر في خاتمة كلّ علم أنفس ما ألف فيه من الكتب. ولكن اللافت للنظر في هذا الكتاب، أن ترتيبً ابن الأكفاني للعلوم، لم يكن مصادفة، بل كان ينطلق من خلال الرؤية الإسلامية، التي تقوم على النظر، وموضوعه الوجود؛ أي الطبيعة وما بعد الطبيعة، والغاية من النظر هي المعرفة، "فالإنسان إنسان بالقوة مالم يعلم، ولا يجهل جهلاً مركباً، فإذا علم العلم، صار إنساناً بالفعل، عارفاً بربه، مستحقاً لجواره وقربه، وإذا جهل جهلاً مركباً، صار حيواناً ما، بل الحيوان خير منه."(37)

ومعنى ذلك، أن المعرفة التي يدعو إليها ابن الأكفاني، هي معرفة الله تعالى، وهي أسمى المعارف وأفضلها. وهذه المعرفة، ستقود حتماً إلى العلم بمفهومه الشامل، الذي يخدم الوجود الإنساني، ويحقق له السعادة في الدنيا والآخرة.

ويمكن أن نأخذ أنموذجاً من هذا الترتيب. يقول ابن الأكفاني: "والعلوم مع اشتراكها في الشرف تتفاوت فيه، فمنه ما هو بحسب الموضوع كالطب، فإن موضوعه بدن الإنسان، ولا خفاء بشرفه، ومنه ما هو بحسب الغاية، كعلم الأخلاق، فإن غايته معرفة الفضائل الإنسانية، ومنه ما هو بحسب الحاجة إليه، كالفقه فإن الحاجة إليه ماسة، ومنها ما هو بحسب وثاقة الحجج، كالعلوم الرياضية، فإنها برهانية يقينية، ومن العلوم ما يقوى شرفه باجتماع هذه الاعتبارات فيه، أو أكثرها، كالعلم الإلهي، فإن موضوعه شريف، وغايته فاضلة، والحاجة إليه مهمة."(38)

وقد تابع ابن الأكفاني في تصنيفه للعلوم كلُّ من جاء بعده، أمثال طاش كبري زاده في كتابه "مفتاح السعادة"، وحاجي خليفة في كتابه "كشف الظنون"، وإسماعيل البغدادي في "هدية العارفين".

---

(37) السنجاري، **إرشاد القاصد**، مرجع سابق، ص5.

(38) المرجع السابق، ص7.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: هل حافظت جميع العلوم في الثقافة الإسلامية على هذا التآلف، والانسجام بينها طوال مسيرتها، أم طرأ عليها بعض الاختلال والاضطراب؟

إن التاريخ في أي مجال من المجالات، لا يسير في خط مستقيم إلى ما لا نهاية، بل لا بدّ من أن تظهر في طريقه بعض العوائق، فتضطره إلى الانعراج في سيره، أو التوقف عن الحركة، وهذا ما حدث لمسيرة العلوم في الثقافة الإسلامية. فبعد أن نقل المسلمون الحكمة في عهد المأمون، ظهر فلاسفة كبار، أمثال الكندي، والفارابي، وابن سينا، وانبهروا بالفكر الفلسفي اليوناني انبهاراً شديداً، حتى إنهم حكّموا الفلسفة اليونانية في مناهج التفكير الإسلامي، وأخضعوا الدين للفلسفة، وعدّوا ذلك عملاً تنظيمياً، وعنصراً من عناصر السلوك المدني. وهذا ما ضمنه الفارابي في كتابه "إحصاء العلوم"؛ إذ جعل علم الفقه، وعلم الكلام في العلم المدني؛[39] أي علم الأخلاق. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن ترتيب الفارابي للعلوم، قد جاء وفقاً لترتيب عقلي معين، وهو الترتيب الفلسفي اليوناني، [40] ولذلك وضع علم الكلام، من جملة العلوم العملية، التي من شأنها أن تهذب السلوك الإنساني، وهذا تهميش لعلم الكلام، الذي يعد رأس العلوم، وأصلها في الثقافة الإسلامية.

ومن البدهي أن الفارابي لم يكن يعترف بالمذهب الإسلامي في المعرفة، وإنما كان مفتوناً بنظرية المعرفة في الفلسفة اليونانية، التي لها بالغ الأثر في إحداث التصور الذي يبنيه الفيلسوف لنفسه عن الإله، والوجود، والإنسان. وهذا يعد أول اختلال أصاب ظاهرة التآلف، والانسجام بين العلوم، والتكامل المعرفي؛ لأن منطلق الفارابي في تصنيفه للعلوم، لم يكن منطلقاً قرآنياً، وإنما كان منطلقاً فلسفياً محضاً.

---

(39) عثمان، أمين. **مقدمة إحصاء العلوم**، مصر: دار الفكر العربي، 1949م، ص8.

(40) المرجع السابق، ص 8.

ولكن أعظم اختلال، أصاب التكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية، هو ما قام به الغزالي، من نقد مركز للفلسفة اليونانية، ولا سيما القسم المتعلق بالعلم الإلهي، ووسيلة إدراكه العقل المجرد، في كتابه "تهافت الفلاسفة".[41] فقد شكك الغزالي في قدرة العقل على المعرفة، بل تأكد له استحالة الوثوق بالعقل في المسائل الإلهية، وضرب أمثلة جديرة بالاعتبار، لبيان إمكان خطأ العقل في أحكامه.[42] كما شكك في الحواس، وأظهر إمكانية خطئها، وبذلك تمكن من دحض الفلسفة اليونانية، ونقضها، وإسكات صوتها طوال قرون عديدة.

وكان يهدف من عمله هذا حماية الدين الإسلامي من خطر الفلسفة اليونانية التي تتهدده، ولكنه بدلاً من أن يحدث فلسفة إسلامية نابعة من أصول الإسلام، ومسايرة لمنهجه المعرفي، أحدث منهجاً معرفياً غريباً عن الثقافة الإسلامية، ومناقضاً المذهب الإسلامي في المعرفة، وهو ما يعرف بالإلهام (inspiration)؛ أي العلم الذي يقع في القلب بطريق الفيض من غير استدلال، ولا نظر، بل بنور يقذفه الله في الصدر، [43]وسبيله صفاء الروح، وإضعاف الجانب المادي في الإنسان، "فالتصفية مبدأ، والإشراق غاية، وتطهير القلب سابق، وفيض نور العرفان لاحق."[44]

وبذلك لم تعد مصادر المعرفة في المنهج الإسلامي، هي الحس، والعقل، والوحي، وإنما صارت -حسب رؤية الغزالي- منحصرة في مصدرين اثنين، هما: الإلهام، والوحي، وبمقتضى إيمانه بمسلكه هذا، دعا المتكلمين والفقهاء جميعاً، إلى أن يسلّموا بسلطان التصوف، وأن يجعلوه الحقيقة العليا المطلوبة من

---

(41) الغزالي، أبو حامد. **تهافت الفلاسفة**، تحقيق: سليمان دنيا، القاهرة: دار المعارف، 1972م.

(42) المرجع السابق، ص37 وما بعدها.

(43) الغزالي، أبو حامد. **المنقذ من الضلال**، تحقيق: جميل صليبا ومن معه، بيروت: دار الأندلس، 1983م، ص68.

(44) الطالبي، عمار. **آراء أبي بكر ابن العربي**، الجزائر: الشركة الوطنية للتوزيع، 1394هـ/1974م، ج1، ص98.

المعارف الدينية،[45] على الرغم من أن القشيري (ت465) قد تبرأ من أن يكون للصوفية نظريات خاصة بهم، تختلف مع نظريات المتكلمين، واجتهادات تختلف عن اجتهادات الفقهاء.[46] فالتصوف على طريقة القشيري، لا يصطدم مع علم الكلام، أو مع علم الفقه، إلا أن الغزالي جاء بنظرية في المعرفة، تختلف اختلافاً كلياً، عن نظرية المتكلمين والفقهاء، ولذلك لقيت دعوته معارضة شديدة من لدن المتكلمين، والفقهاء، والمحدثين، ولا سيما من علماء المالكية المغاربة، أمثال الإمام الطرطوشي، والإمام المازري،[47] وتلميذه، وصديقه أبي بكر ابن العربي، الذي نقده نقداً شديداً، ولكنه نقد موضوعي، ولا سيما في قضية المعرفة؛ إذ عدّ أبو بكر المنهج الصوفي الذي اختاره الغزالي قاصمة،[48] أنكى من قاصمة مَنْ أنكر الحقائق، وأن هذا الموقف لا يختلف في شيء عن موقف الأفلاطونية المحدثة، فيما تقول من الفيض، أو الصدور،[49] وحكم عليه في نهاية المطاف، بقوله: "شيخنا أبو حامد دخل في بطن الفلاسفة ثم أراد أن يخرج منهم فما قدر."[50] كما ردّ ابن عقيل، وابن الجوزي، وأبو محمد المقدسي، وابن الصلاح وحذّر من كلامه، ونقده أيضاً ابن تيمية، الذي أورد ما قاله النقاد في شأنه، وهو "أن كلامه يقدح في النبوة وأنه أمرضه كتاب الشفاء لابن سينا."[51]

---

(45) ابن عاشور، **ومضات فكر**، مرجع سابق، ص111.

(46) انظر: القشيري. **الرسالة القشيرية**، (اعتقادات الصوفية في مسائل الأصول)، بيروت: دار الفكر العربي، 1367هـ/1957م، ص3.

(47) انظر: النيفر، محمد الشاذلي. **المازري الفقيه والمتكلم**، تونس: دار بوسلامة للنشر، 1982م، ص66.

(48) ابن العربي، أبو بكر. **العواصم من القواصم**، مصر: دار الجيل، 1999م، ج2، ص30.

(49) الطالبي. **آراء أبي بكر ابن العربي**، مرجع سابق، ج1، ص98.

(50) المرجع السابق، ج1، ص113.

(51) ابن تيمية. **نقض المنطق**، تحقيق: حامد الفقي، القاهرة: مكتبة السنة المحمدية، 370هـ/1951م، ص56.

وعلى الرغم من معارضة المتكلمين، والفقهاء، والمحدثين، لمنهج الغزالي، وتنبيههم للمخاطر الناتجة عنه، ولا سيما على النظر، والاستدلال العقلي، الذي هو أساس تحصيل العلم، سواء أكان شرعياً أم إنسانياً، فإن دعوة الغزالي قد انتشرت في العالم الإسلامي انتشار النار في الهشيم؛ لأن النفوس كانت مهيئة لذلك، على مختلف الصعد: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، فضلاً عن كون صاحب هذه الدعوة، يعد في نظر جمهور المسلمين حجة الإسلام؛ لأنه أبطل الفلسفة، وأحيا علوم الدين، وهو إلى جانب ذلك كان متكلماً بارعاً، وفقيهاً مجتهداً، وزاهداً متألهاً، وهذا ما ساعده على أن يمنح الخاصة والعامة التأشيرة للارتماء في أحضان التصوف، والدخول في المنظومة العقدية، والسلوكية للمتصوفة.

ونتيجة لذلك صار الكشف، والإلهام، مقدماً على العقل، والبرهان، وصارت التجربة الذاتية، أكثر وثوقاً من التجربة العلمية، المبنية على الاستقراء، والاستنتاج. وصار الاعتقاد في الكرامات، والمخاريق أقوى وأشد من الاعتقاد في قدرات الإنسان العلمية والفكرية، فضلاً عما تميز به الجانب السلوكي عند المتصوفة، من جبرية، وتوكّل وقناعة وفقر وجوع وخوف وعزلة، وما إلى ذلك.[52]

فالمنحى الذي اتخذه الغزالي في قضية المعرفة، يعد -في نظري- نسفاً لنظرية المعرفة في الإسلام، وبالأحرى ضربة قاضية للتكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية. وهذا ما حدا بالشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، إلى عدّ التصوف سبباً من أسباب تأخر التعليم في العالم الإسلامي، ولا سيما بعد انتشار الطرائق الصوفية؛ إذ قل أن تجد مسلماً غير منتسب لطريقة منها، ونتيجة لذلك بث المتصوفة في نفوس المسلمين، الرضا بالموجود، واحتقار سائر العلوم، إلا علوم العرفان، كما عوّد المتصوفة النفوس على قبول ما لا يفهم، لأن كتب المتصوفة، عبارة عن رموز، وألغاز، ودعاوى لا دليل عليها.[53]

---

(52) انظر الصفات الخلقية التي يجب على أقطاب التصوف، ومريديهم التحلي بها في:
- القشيري، **الرسالة القشيرية**، مرجع سابق، ص189.

(53) ابن عاشور، الطاهر. **أليس الصبح بقريب**، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، 1967م، ص177.

وقد شعر فخر الدين الرازي (ت606)، بخطر هذا المنحى التصوفي، الذي سلكه الغزالي، فسعى إلى ترميم ما هدم في المذهب الإسلامي في المعرفة، المؤسس على المصادر المعرفية الثلاثة، الحس، والعقل، والوحي. فقد اهتم الرازي بعلم الكلام، اعتقاداً منه أنه طريق إلى عز الدنيا والآخرة، وأنه أشرف العلوم وأكملها.[(54)] كما اهتم بالفلسفة، والمباحث الحكمية، ولكن تناوله لها كان وفق المنهج الإسلامي؛ أي على الطريقة التي يسلكها الأشعري.[(55)] ولم تكن مؤلفاته في علم الكلام والفلسفة، لتحجب نبوغه في العلوم الرياضية، فقد كان الفخر الرازي، على اطلاع واسع في هذا المجال، ويظهر ذلك من خلال تفسيره للآيات المتصلة بهذه الموضوعات، حتى عدّه بعض المؤرخين، "أشهر رياضي أنبتته بلاد فارس."[(56)]

كما ألف كتاباً في الهندسة، مبيناً ضرورة تعلمها، للاستفادة منها في تحديد القبلة، فيقول: "الغائب عن القِبلة لا سبيل له إلى تحصيل اليقين، بجهة القبلة إلا بالدلائل الهندسية، ولا سبيل إلى أداء الواجب إلا به فهو واجب، فيلزم من هذا أن يكون تعلم الدلائل الهندسية فرض عين على كل واحد، إلا أن الفقهاء قالوا: بأن تعلمها مكروه أو محرم ولا أدري ما عذرهم في هذا."[(57)] ولم يقتصر اهتمام الرازي بالعلوم الرياضية فحسب، بل كان عالماً في الفلك، والمناظر؛ إذ ألف رسالة في علم الهيئة. ومن يطلع على تفسيره، يجد آراءه العلمية مبثوثة في ثنايا هذا التفسير.

ولكن اللافت للنظر، أن الفخر الرازي، كان عالماً في الطب، بل كان من أشهر أطباء عصره، فابن أبي أصيبعة يصفه "بأنه قوي النظر في صناعة الطب

---

(54) الرازي، فخر الدين. **مفاتيح الغيب: التفسير الكبير**، بيروت: دار احياء التراث، ط3، ج13، ص80.

(55) ابن عاشور، **المحاضرات المغربيات**، مرجع سابق، ص176.

(56) طوقان، قدري حافظ. **تراث العرب العلمي في الفلك والرياضيات**، بيروت: دار الشروق، 1963م، ص378.

(57) الرازي، **التفسير الكبير**، مرجع سابق، ج4، ص118.

ومباحثها."[58] ويتحدث طاش كبري زاده عن كتب الرازي فيقول: "وكتب التشريح أكثر من أن تحصى ولا أنفع من تصنيف ابن سينا والإمام الرازي."[59] وإلى جانب ذلك، كان متبحراً في العلوم الشرعية، والعلوم اللغوية. وتظهر مكانته العلمية، في تفسيره الكبير الذي سماه "مفاتيح الغيب"، الذي قال عنه ابن خلكان: "فريد عصره، ونسيج وحده، فاق أهل زمانه في علم الكلام، والمعقولات، وعلم الأوائل."[60] كما نوه ابن خلدون برسوخ قدمه في الكلام، والفلسفة، والمنطق، [61] ولخّص له كتاب "المحصل".

ويتبين لنا مما تقدم، أن هذه الشخصية الفذة، عملت بكل طاقاتها الفكرية، على إعادة بناء المنهج الإسلامي في المعرفة، ولذلك عدّ الرازي الممثل الحقيقي لروح الفكرة الإسلامية، والتكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية في هذا القرن. ولكن محاولة الرازي هذه لم يكتب لها النجاح؛ لأن القرن الذي ظهر فيه، كان قرن انحطاط وانحدار. ومن سمات عصور الانحطاط، تعطيل العقل، وتحكيم الهوى، وتغييب المثل العليا، والقيم الإنسانية.

ثالثاً: العلاقة بين التكامل المعرفي، وأصول الثقافة الإسلامية

لقد اعتقد معظم حكام الدول العربية والإسلامية، منذ بداية القرن الثالث عشر الهجري، التاسع عشر الميلادي؛ أي من عهد محمد علي، أن سبب التأخر هو فقدان المعارف والعلوم، ولذلك اتجهوا إلى الغرب، ليقتبسوا هذه العلوم.

فمحمد علي مثلاً، بعد أن أعلن نفسه بوساطة علماء الأزهر، صاحب السلطان الشرعي سنة (1220هـ/1805م)، وجه همه إلى بناء دولة حديثة على نمط الدول الأوروبية؛ إذ تتسم بالقوة العسكرية، والنهضة الاقتصادية، ولتحقيق

---

(58) ابن أبي أصيبعة. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، بيروت: دار الثقافة، 1399هـ/1979م، ج3، ص34.

(59) فاش كبري زاده. **مفتاح السعادة**، مصر: دار الكتب الحديثة، 1968م، ج1، ص347.

(60) ابن خلكان. **وفيات الأعيان**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الثقافة، ج4، ص249.

(61) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص466.

هذه الغاية أدخل إصلاحات كثيرة أبرزها المتعلقة بالتعليم؛ إذ شيد المدارس العليا على الطريقة الأوروبية، وأوفد الطلاب إلى أوروبا، وحثهم على ترجمة المؤلفات التقنية.[62] كما اتخذ عدة إجراءات تخدم هذا الهدف، فهو أول من أرسى نظام تعيين شيخ الأزهر من الحاكم، وأول من عزل الأزهر بصفة رسمية عن مجال الحياة، وذلك بجعل الأزهر متخصصاً في علوم اللغة والدين، أما العلوم الحديثة، فهي من شأن المدارس العصرية التي أحدثها، وكان بهذا العمل، أول من أحدث هذا الفصل الكامل، بين علوم الدين والعلوم العصرية، ولعله لم يدرك أبعاد هذا الفصل، وخطورته شأنه شأن علماء الأزهر.[63]

وقد سارت تركيا، وتونس في الاتجاه نفسه، وكانوا جميعاً يعتقدون أن مسلكهم هذا سيحقق لهم نهضة علمية، وتطوراً اقتصادياً ملحوظاً، ولكنهم لم يجنوا إلا الخيبة والفشل، والسبب في ذلك يرجع-حسب رأي الشيخ الفاضل ابن عاشور- إلى تجاهلهم للمنهج الثقافي، الذي قامت عليه سيادتنا الفكرية، وحضارتنا الإسلامية؛ إذ لم يدُر بخَلد أحد منهم، أن هناك فرقاً كبيراً بين (العلم) و(الثقافة)، فإن كان (العلم) أو (المعرفة)، عبارة "عن إدراك الحقائق الذهنية المتعلقة بالمطالب النظرية، أو العلمية التي تتكون منها مواضيع العلوم، فإن الثقافة هي الملَكَة التي يحصل بها ذلك الإدراك، والأسلوب الذي يقع به الوصول إلى المعارف، وتحصيلها، وتأليف بعضها ببعض على نحو ينشأ من الشخصية القومية، ويرتبط بها، ويعود إليها."[64] ثم يواصل شرح هذا المنهج فيقول: فإن كانت العلوم مشاعة بين الناس، وليس لها وطن، فإن الثقافات تختلف باختلاف الشعوب،

---

(62) حوراني، ألبرت. **الفكر العربي في عصر النهضة**، تعريب: كريم عزقول، لبنان: دار النهار للنشر، ص75. انظر أيضاً:

- بروكلمان، كارل. **تاريخ الشعوب الإسلامية**، تعريب: نبيه فارس ومن معه، بيروت: دار العلم للملايين، 1948م، ج4، ص9.

(63) فايد، زكرياء. **العلمانية: النشأة والأثر في الشرق والغرب**، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، 1988م، ص104.

(64) ابن عاشور، **المحاضرات المغربيات**، مرجع سابق، ص179.

والأوطان، فالثقافة الإسلامية مثلاً ناشئة من تعاليمه الخاصة، ومناهجه التربوية، التي كونت الأمة الإسلامية، سواء على صعيد الفرد، أو على صعيد المجتمع، في الاعتقاد، والفكر، والسلوك.

وبذلك كان منهج الثقافة الإسلامية مختلفاً، عن جميع المناهج الثقافية الأخرى، لما تميز به من خصوصيات، أو لما اعتمد عليه من أصول وهي: "الروح، والمادة، والوضع، والحركة."[65]

أما الروح فتتولد من النظر، وهو الفكر الذي نطلب به المعرفة، من حيث كونها أول واجب ديني فرض على المكلف، وبه تقع ملاحظة المظاهر الحسية للكون، ملاحظة تنتقل بالإدراك من المحسوسات إلى المجردات، وهذه المجردات هي الغاية المطلوبة للإدراك العقلي، وتنتهي إلى إثبات الخالق، وإرجاع مبدأ الكون، ومعاده إليه، والاقتناع باتباع أوامره، واجتناب نواهيه، التي يأتي بها الوحي من طريق النبوة. وأما المادة، فهي جميع العلوم والمعارف، التي يتوصل إليها الفكر الإنساني، سواء أكانت إسلامية خاصة أم إنسانية عامة. وأما الوضع، فهو الصلة، التي تربط بين جميع هذه العلوم؛ الإسلامية الخاصة، والإنسانية العامة، فيما بينها، مع التأكيد على الباعث على تحصيلها، وهو خدمة الحقيقة الدينية من جميع جهاتها، وبذلك يحصل بين العلوم كلها، صورة من التكامل الذاتي، يكون بها كل علم مستنداً إلى غيره. وأما الحركة، فهي عبارة عن الدوران المستمر، الذي تدور عليه العلوم كلها، بصورة تجعل حركة كل واحد منها مرتبطة بحركة سائرها، بحيث لو توقف واحد منها، وقفت الحركة الدائرة أجمعها، والدافع لهذه الحركة العلمية، هو المبدأ الإيماني الذي به طُلبت العلوم، وإليه تتجه نتائجها.[66] وإذا كان منهج الثقافة الإسلامية، قائماً على هذه المرتكزات، فهل كانت العلوم والمعارف التي اقتبسناها من الغرب، آخذة بهذا المنهج، وملتزمة بأصوله؟ أو أنها أعرضت عنه، واتبعت سبيلاً غير سبيله؟

---

(65) المرجع السابق، ص 179.

(66) المرجع السابق، ص 179.

إذا تتبعنا حركة استرجاع العلوم والمعارف من الغرب، سواء في القرن الثالث عشر الهجري، التاسع عشر الميلادي، حتى بعد إقامة الحكم الوطني في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، تبين لنا أن عملية الاقتباس، كانت تسير على منهج غير الذي كانت عليه، ومعنى ذلك: أنها كانت تسير على غير منهجها الأصلي، الذي انطبعت به، وهو وجود صلة تربط بين جميع العلوم فيما بينها، وهذه الصلة هي المبدأ الإيماني الذي كان الباعث الأساسي لطلب العلوم، وبذلك لم يعد التكامل الذاتي قائماً فيما بينها، وهو ما أدى إلى انعدام التآلف، والانسجام بينها، وبين الشخصية الإسلامية، وصار التنافر بين العلوم الدينية، والعلوم الإنسانية السمة الملازمة لها. ونتيجة لذلك، أصبحت العلوم الدينية ضعيفة التأثير، في الفكر، والسلوك، فتراجعت قيمة العلوم الدينية، وتراجعت معها سلطة عالم الدين المعنوية، وهيبته في الحياة الاجتماعية.

أما العلوم العصرية، فقد فصلت عما كانت عليه، من الاتصال بالفكرة الدينية، فانحطت منزلتها من النفس المسلمة، وأصبح النظر إليها حسب غايتها العملية، وليس حسب غايتها الدينية، وبذلك لم تستطع أن تنفذ إلى روح المسلم أو تمتزج بعقيدته، وتبعاً لذلك لم يقو على تطويرها، والإبداع فيها، وهكذا فقد أصبح منهج الثقافة الإسلامية معطلاً؛ لأنه اختل فيه ثلاثة أصول من أصوله الأربعة، وهي: الروح، والوضع، والحركة، وأصبحت تلك العلوم، بموقعها الجديد من نفس المسلم، بعيدة كل البُعد عن شخصيته، وبيئته؛ لأن طلب هذه العلوم كان لضرورات العصر، كتنظيم الجيوش، وتكوين الأطباء، والمهندسين، وليس بباعث ديني، واعتبار حضاري.

وهكذا توزعت الشخصية الإسلامية بين خطين متوازيين لا يلتقيان أبداً؛ خط المعارف الدينية، وخط المعارف العصرية.

وكرد فعل على هذا الانفصام في مناهج التعليم، ظهرت فكرة الجمع بين العلوم الدينية، والعلوم العصرية، وتولدت من هذه الحالة إحدى دعوات المذهب

الإصلاحي الذي تزعمه الشيخ محمد عبده في مصر، والشيخ محمد الطاهر ابن عاشور في تونس؛ فقد تركزت دعوة كل منهما على تجديد منهج الثقافة الإسلامية، وذلك بالجمع بين العلوم الدينية والعلوم العصرية، في نظام تعليمي واحد، وكانت أول محاولة قام بها الشيخ محمد عبده، هي إدخال العلوم العصرية في مناهج التعليم الأزهري، وإدخال العلوم الدينية في مناهج التعليم العصري، كما أفصح عن ذلك في محاضرته بالجمعية الخلدونية.(67) وكان قبل ذلك، قد نبه في تقريره، الذي رفعه إلى مشيخة الإسلام في دار الخلافة العثمانية، إلى الخطر المحدق بالشباب الإسلامي، الذي يدرس في المدارس العسكرية، لأن المناهج التعليمية بهذه المدارس، لا تمتّ بصلة إلى روح الإسلام وعلومه، بل ذكر أن معظم المنتسبين إلى هذه المدارس، كان خلواً من الدين، وجهّالاً بعقائده، ومنكبّين على الشهوات وسفاسف الملذات.(68)

وكانت رؤيته نافذة، حيث وقع ما حذر منه، وهو الانقلاب الكمالي العلماني. ولكن محاولة الشيخ محمد عبده، وإن نجحت في إدخال العلوم العصرية إلى الأزهر، فإنها فشلت في إدخال العلوم الدينية إلى المدارس العصرية، وبذلك ظلت العلوم العصرية معزولة عن الشخصية الإسلامية، ووجد من يدعم هذه العزلة، وهو التيار العلماني الذي يعارض ربط الدين بالحياة، بل يعمل بكل قواه على استبعاد الإسلام عن جميع مجالات الحياة.

وسلك الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، مسلك صفيّه الشيخ محمد عبده، فعندما تولى مشيخة الجامع الأعظم سنة 1945م؛ أي إدارة جامع الزيتونة، أدخل العلوم العصرية في مناهج التعليم الزيتوني، ولكن ما إن استقلت البلاد، حتى تم إغلاق جامع الزيتونة، ونُسف مشروع إصلاح التعليم المرتكز على منهج

(67) ألقى الشيخ محمد عبده عند زيارته إلى تونس سنة 1903م محاضرة عنوانها "العلم وطرق التعليم" على منبر الجمعية الخلدونية بتونس، وهذه المحاضرة مطبوعة ضمن كتيب عنوانه "الجمعية الخلدونية"، تونس: مطبعة الرائد التونسي، 1321هـ.

(68) رضا، محمد رشيد. **تاريخ الأستاذ الإمام محمد عبده**، مصر: دار المنار، 1350 هـ، ج1، ص413.

الثقافة الإسلامية، بسبب التوجه العلماني الذي اختارته الدولة الوطنية، ولم يكن هذا التوجه خاصاً بتونس، وإنما كان اختيار عدد من البلدان العربية والإسلامية، ونتيجة لذلك؛ اختل التكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية اختلالاً خطيراً، وحوّل الشخصية الإسلامية إلى شخصية مزدوجة، في تفكيرها وسلوكها، وهو ما أفقدها القدرة على الانعتاق من التخلف، وأداء دورها في الإسهام الحضاري، بل إن هذه الازدواجية، جعلتها تعيش في أزمة مستمرة في السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، وهذا ما أدركه الشيخ محمد الفاضل ابن عاشور، ببصيرته النافذة حين قال: "إن الشخصية الإسلامية إذا لم تستند إلى المنهج الإسلامي في المعرفة فستبقى شخصية غير متكاملة، وإذا بقيت كذلك، فإننا لا نستطيع أن نبلغ مصاف الآخر المتقدم، لأن الآخر يقف من المشكلات الفكرية، موقف المطمئن اعتقاداً، وفكراً، ونحن نقف منها موقف المتردد المفتون، الذي لا يمكن أن يبلغ بفتنته الفكرية، ما بلغه الآخرون، فهذه مشكلتنا التي ليست مشكلة الأمس، بل وليست مشكلة اليوم، ولكنها مشكلة الغد."[69]

خاتمة

أصبح لكلمة "النظر" مدلول خاص في الاستعمال القرآني، وهو النظر في الوجود؛ أي النظر في الطبيعة، وما بعد الطبيعة، ومعنى ذلك: أن العلم الذي يدعو إليه القرآن، هو العلم في مفهومه الشامل، ولا يقتصر على العلم الديني فقط، كما يتبادر إلى بعض الأذهان، أو ما شاع في عهود التخلف، فهذا العلم الشامل يخدم الوجود الإنساني، ويحقق له السعادة في الدنيا والآخرة.

والمذهب الإسلامي في المعرفة، قد أوجد تكاملاً معرفياً بين الحس والعقل، فالإدراك الحسي، طريق إلى الإدراك العقلي، والإدراك العقلي متولد من الإدراك الحسي. وهذا التكامل بين الحس، والعقل، هو الذي أوجد الانسجام والتآلف

(69) ابن عاشور، **المحاضرات المغربيات**، مرجع سابق، ص180.

بين الفكرة، والعقيدة، والسلوك أو العمل، ومن ثمّ فلا تنافر، ولا قطيعة بين هذه العناصر الثلاثة، وإنما كل عنصر آخذ بزمام الآخر.

إن الباعث الرئيس إلى طلب العلوم في الإسلام، هو الباعث الديني. والغاية من كل علم، هي خدمة الدين، والذود عنه، وإعلاء شأنه، ومن ثمّ خدمة الفرد، والمجتمع، والعمل على توفر أسباب العزة، والمنعة للأمة الإسلامية، وانخراطها في قيادة دفة الحياة الإنسانية، اقتصادياً، وسياسياً، وإبداعياً. وقد لاحظنا أن المعارف تتفاوت في فضلها، ومراتب شرفها، بحسب الموضوع، والغاية، والوسيلة، وأعلى هذه المعارف فضلاً، هي معرفة الله تعالى، وأفعاله، ومخلوقاته، ولذلك يعد علم الكلام رأس العلوم كلها، بل بمنزلة الحكمة العليا، أو حكمة الحكم.

لم تكن مسيرة العلوم في الحضارة الإسلامية، على وتيرة واحدة في انسجامها، وتآلفها، ومنهجها، وغايتها، وإنما طرأت عليها عدة اختلالات، سواء أكان ذلك في الزمن الذي استعلت فيها الفلسفة على الدين، أم في الزمن الذي سيطر فيها الفكر السلفي، أم في الزمن الذي ساد فيها التصوف، وعلى الرغم من محاولة الفخر الرازي في إعادة بناء المنهج الإسلامي في المعرفة، إلا أن محاولته باءت بالفشل؛ لأن القرن الذي ظهر فيه كان قرن انحطاط وتأخر.

إن معظم حكام الدول العربية والإسلامية، سواء أولئك الذين مارسوا السلطة في بداية القرن الثالث عشر الهجري، التاسع عشر الميلادي، أو الذين أسسوا الحكم الوطني في الخمسينيات، والستينيات من القرن الماضي، كانوا يعتقدون اعتقاداً جازماً، أن سبب التخلف هو فقدان العلوم والمعارف، ولذلك سعوا إلى اقتباس هذه العلوم من الغرب، ولكن عملية الاقتباس فشلت فشلاً ذريعاً، بل إن المشروع النهضوي قد انهار برمته، بسبب تجاهلهم للمذهب الإسلامي في المعرفة، وتغاضيهم عن التكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية، فضلاً عن ارتمائهم في أحضان العلمانية العربية، التي هي جنين مشوه، ولد من رحم الاستبداد والدكتاتورية.

إن من أهم مقومات التكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية، هو إتقان علوم لساننا العربي واستعمال اللغة العربية في التدريس، والتأليف، ولا سيما في العلوم الإنسانية، ولذلك فاستبعاد اللغة العربية عن تدريس العلوم العصرية في التعليم الجامعي، يعد سبباً من أسباب فشل اقتباس العلوم، واستيعابها، وتطويرها، فضلاً عن إضعاف اللغة العربية، وانحطاطها، وهذا ما حذر منه الشيخ محمد عبده حين قال: "إن في انحطاط لغتنا، انحطاطاً لنا، ولديننا، وعقائدنا، وأخلاقنا، وانحطاط ذلك مفسد لجميع أمورنا."[70]

(70) محاضرة الشيخ محمد عبده بالمدرسة الخلدونية بتونس.

الفصل السادس

ضرورة التكامل المعرفي في التحصيل العلمي والتحصين الحضاري

مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها

عقيلة حسين[1]

مقدمة

من أهم آليات التحصين وبناء الذات الحضارية، المنظومة التعليمية، التي أولاها المسلمون عبر تاريخهم الطويل -حكاماً ومحكومين، علماء وعامة- كل العناية، من حيث التنظير وتصميم البرامج والمقاربات، والمقررات ومراعاة المستويات التعليمية والأولويات، والتدرج، وأنواع العلوم التي تلقن في مراحل عدة إلى الإجازات ونيل مرتبة العالم، والحافظ، والفقيه، والمحدث، والطبيب، والفيلسوف، وغيرها من الألقاب العلمية التي عرفها المسلمون. ولم يقصر الإسلام طلب العلم على الصغير أو الكبير ولا الرجل ولا المرأة، بل عمم الخطاب للجميع؛ لأن العلم مناط التكليف، وسبب الشرف والرفعة، ومقياس التحضر والتقدم، وسبب الفوز في الدنيا والآخرة.

---

(1) دكتوراه في أصول الفقه، أستاذة مشاركة بقسم الشريعة/ كلية العلوم الإسلامية-جامعة الجزائر.
البريد الإلكتروني: akila03_h@yahoo.com.

وإذا كانت برامج التعليم الابتدائي والثانوي ومناهجه في العالم الإسلامي؛ تحقق بعض التكامل والتنوع في موادها بما في ذلك مواد الشريعة الإسلامية، فإن التعليم الجامعي خضع للبنية الفكرية الغربية في المناهج والأولويات والتخصصات، وغيّب أهم مصدر من مصادر المعرفة عند المسلمين وهو الوحي: القرآن والسنة. فهل التكامل المعرفي هو الوصل بين العلوم والتنسيق بينها من حيث المناهج والبرامج، أم الفصل بينها مراعاة للتخصصات؟ وهل التكامل المعرفي هو اعتماد الوحي، إضافة إلى العقل، والحدس، والتجربة؛ بوصفها مصادر المعرفة وآلياتها؟ وهل التكامل هو أخلقة المعرفة والعلوم والمناهج، وإخضاعها لقيم الأمة ومقاصد الشريعة؟

يتناول البحث معالجة إشكالية جوهرية في مسائل التكامل المعرفي بين العلوم، ودورها في التحصيل العلمي والتحصين الحضاري، بالنسبة إلى الطالب الجامعي، من أجل بناء مناهج وتصورات تنتج طالب علم يتحقق فيه التكامل بين القيم والعلم، والدين والمعرفة، والأخلاق والشهادة. وهذا هو الإطار التصوري الذي دلّت عليه نصوص الشريعة من القرآن والسنة، ومقاصدها، وأقوال العلماء. وإذا كان التكامل بين المعارف يعني الجمع بين العلوم المختلفة، فحري في هذا المقام الحديث عن إشكال خطير أوجده بعضهم في علوم الشريعة؛ وهو انعدام التكامل المعرفي بين أهل الفقه وأهل الحديث، وبين أهل الشريعة وأهل الحقيقة -التصوف-، وبين الشريعة والحكمة. فقد أحدث بعض المسلمين فصلاً بين الفقه، والحديث، والأصول، والعقيدة، والتصوف، والفقه، والشريعة والفلسفة ناهيك عن العلوم الأخرى؛ لأنهم تركوا الآليات التي تؤصِّل لذلك، وهي نصوص القرآن والسنة ومقاصد الشريعة، فوقع شرخ وفصل معرفي خطير في التاريخ الإسلامي، أدى إلى غلق باب الاجتهاد، والغلو في التعصب والتقليد، وتفويت فرصة النهوض واللحاق بركب الحضارة.

وقد يرى بعضهم أن مبدأ التكامل المعرفي يتنافى مع التخصص الدقيق للطالب والباحث، ومع علم الخلاف الذي ينتج تنوعاً وثراء معرفياً، لا خصومة

وعداوة وإرهاباً. إن التأصيل الشرعي لهذه القضايا والإشكالات في ضوء نصوص القرآن الكريم، والسنة الصحيحة، ومقاصد الشريعة، هو الموصل إلى تحديد العناصر الأساسية للنهوض الحضاري، وأهم هذه العناصر اقتران المعارف بالقيم، والعلم بحسن الخلق، والتدين بالتحضُّر، والعمل بالإخلاص.

أولاً: أسس التكامل المعرفي في الحضارة الإسلامية

يعيش الطالب الجامعي العربي عموماً، أزمة وشرخاً كبيراً بين هويته، تحصيله الجامعي، وتكوينه العلمي والتصوري والمنهجي. فهو يواجه في جميع تخصصاته نظريات مستوردة، وأفكاراً تهدد هويته الحضارية، وشخصيته الفطرية، مثل نظريات "فرويد" في علم النفس، ونظريات "ماركس" و"إنجلز" وغيرهما في الاقتصاد، والفلسفات الغربية والنظريات الوافدة في الفلسفة، الحتمية التاريخية في التاريخ، والأفكار والحلول والمناهج المستوردة من هنا وهناك.[2] وطالب دراسات اللغات الأجنبية ممزق بين هويته والحضارة التي يدرسها عبر الأدب الفرنسي أو الإنجليزي أو غيره، وطالب الطب والهندسة لا يتلقى مناهج السلف وعلومهم، فهو يعرف الغرب، ولا يعرف شيئاً عن تاريخ الطب في بلده أو حضارته. وطالب علوم الشريعة إمّا أنه يتلقى قناعات شخصية لا دروساً علمية، وإمّا معلومات تراكمية من غير استخدام لآليات التفكير ومنهجياته، وإمّا فقهاً من غير حديث، أو حديثاً من غير أصول، أو تصوفاً من غير ضوابط العقائد.

ومن هنا صار لزاماً إعادة الاعتبار لتكاملية المعرفية داخل المنظومة التعليمية والتعلمية، بوصفها السبيل الأقرب لتأسيس رؤية جديدة لواقع التعليم ومنتظراته بوصفه أكبر رهانات التنمية البشرية، وأكثرها حسماً في تحديد حاضر الأمم ومستقبلها.

---

(2) ولا أقصد هنا عدم التدريس والاطلاع وإعداد البحوث في هذه المجالات: الفلسفات والنظريات الغربية. بل القصد هو تشخيص الحالة التي عليها البرامج والمناهج والمقاربات النظرية في الجامعة الجزائرية، ومعظم جامعات الوطن العربي. لقد كان الغرب سباقاً لدراسة الشرق والاستفادة من علومه في نهضته الحديثة.

إنّ أساس بناء الحضارة الإسلامية، هو الدين والعلم. ومصادر الدين الإسلامي محددة بالكتاب والسنّة اللذين هما المصدران النقليان. والعلم آلته العقل، فالتكامل بين الدين بوصفه نصاً والعقل بوصفه مستنبطاً للعلم من النص، أدى إلى نشوء علوم شرعية كثيرة، أثرت في حركة الحضارة، وبناء الأمة الإسلامية التي وصفها القرآن العظيم: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ ﴾. [آل عمران: 110]

1 - الحضارة الإسلامية دينٌ وعلم

قامت الحضارة الإسلامية على المزاوجة بين الدين والعلم. فقد حثّ الدين الإسلامي على العلم في أول الآيات نزولاً على سيد الخلق ﷺ. والعلم هو أساس التكليف والاجتهاد، وصحة الأعمال والأقوال والعلاقة بين العلم والدين لا تقوم على إلغاء أحدهما الآخر فقد جاء في كلام أهل العلم: "الْجَهْلُ سَبَبٌ عَظِيمٌ فِي الْعَالَم لِمَفَاسِدَ مِنْ أُمُورِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَفَوَاتِ الْمَصَالِحِ وَالْعِلْمُ سَبَبٌ عَظِيمٌ لِتَحْصِيلِ مَصَالِحَ وَدَرْءِ مَفَاسِدَ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ."[3] وفي زمن الضعف قلّد بعض العرب والمسلمين الغرب؛ الذين جعلوا بين الدين والعلم شرخاً كبيراً، ولا حجة لهم في ذلك سوى أن الغرب تقدموا ونحن تأخرنا، فلْنحذُ حذوهم حتى نتقدم ؛ "... فقد ادعت فرقة أولى منهم أن بين العلم والدين تناقضًا صريحاً... وبالغت في التمسك بهذا التناقض، ولم تَرَ مخرجاً منه لا بترجيح ولا بتفريق، بل جعلت العلم حرباً على الدين وجعلت الدين حرباً على العلم، ورأت أنه لا مخرج من هذه الحرب إلا بانتصار العلم وانهزام الدين؛ فانتصر العلم لديها وانهزم الدين، وما درت هذه الطائفة منا أن أسباب النزاع بين العلم والدين عند غيرنا، لا وجود لها البتة عندنا مهما تكلفت من أسباب المشابهة بيننا وبينهم، ومهما لفَّقت من تُهم لتاريخنا حتى يكون بسوء تاريخ غيرنا، طامعة في أن يُقبل موقفها كما قُبِل موقف غيرها، وهيهات أن يُقبل! فالفجوة بيننا وبين

(3) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. **أنوار البروق في أنواع الفروق**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م، ج2، ص124.

سوانا في هذا الأمر لا هي حفرة تُردم ولا هي هوة تُعبر."[4]

فالتوحيد في الرؤية الإسلامية ينبثق عنها مفهوم الاستخلاف، ولعل هذه الرؤية هي التي تربط بين التوحيد والوجود، وبين العقل والنقل، وبين الإنسان والكون في علاقة مركبة لا تناقض فيها ولا تعارض، بل تتكامل المفاهيم وتتضافر من أجل" تحرير" الإنسان من عبودية الطبيعة أو ألوهية الهوى والمنفعة المادية الضيقة، ويجعل أصل العلاقات بين البشر مبنياً على التعارف، والتدافع الخلاق.

2 - أهمية تأصيل الفكر والمعرفة على هدي من هوية الأمة الحضارية

انشغل العلماء المسلمون عبر تاريخهم الطويل، بربط العلم بالهويّة، والتحصيل العلمي بالأخلاق، والاختراع بالنفع للإنسان، وطلب العلم بالأجر العظيم. عن ابن مسعود، قال: قال رسول الله ﷺ: "الإيمان عريان، ولباسه التقوى وزينته الحياء، وماله الفقه، وثمرته العلم."[5]

وقد أدى حصول أزمة بين المعرفة والدين إلى حصر العلم في المحسوس فقط؛ لأن الغرب فرّق بين مفهومي المعرفة والدين، في حين أن الإسلام في مبناه ومعناه وحضارته لا يقرّ بوجود هذا الشرخ، فمبدأ التكامل نمط مطّرد في مقاصد الدين والخلق، فهو مجسّد: بين عالم الغيب والشهادة، والجسد والروح، والنقل والعقل، والقول والفعل، والدنيا والآخرة، والتصور والتطبيق، والفرد والمجتمع، والمرأة والرجل. وانطلاقاً من هذه المبادئ تكون الخطط والاستراتيجيات التعليمية في الجامعة وغيرها من المؤسسات الساهرة على نشر المعرفة والوعي، ومراعاة أولويات التحصيل العلمي والإعداد التربوي للنشء. "ولا يخفى أن يقدم الأهم فالأهم فيه والوسيلة، مقدمة على المقصد، كما أن المباحث اللفظية مقدمة على

(4) عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط2، 2005م، ص72.

(5) الخطيب البغدادي. **الفقيه والمتفقه**، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، دار ابن الجوزي، ط1، 1996م، ج1، ص145.

المباحث المعنوية؛ لأن الألفاظ وسيلة إلى المعاني. ويقدم الأدب على المنطق، ثم هُما على أصول الفقه، ثم هو على الخلاف والتحقيق أن تقديم العلم على العلم لثلاثة أمور: إما لكونه أهم منه كتقديم فرض العين على فرض الكفاية، وهو على المندوب إليه وهو على المباح. وإما لكونه وسيلة إليه كما سبق فيقدم النحو على المنطق. وإما لكون موضوعه جزءاً من موضوع العلم الآخر، والجزء مقدم على الكل، فيقدم الصرف على النحو.

وربما يقدم علم على علم، لا لشيء منها، بل لفرض التمرين على إدراك المعقولات، كما أن طائفة من القدماء قدموا تعليم علم الحساب. وكثيراً ما يقدم الأهون فالأهون، ولذا قدم المصنفون في كتبهم النحو على الصرف، ولعلهم راعوا في ذلك أن الحاجة إلى النحو أمسّ. ثم إنه تختلف فروض الكفاية في التأكد وعدمه بحسب خلو الأعصار والأمصار من العلماء، فرُبَّ مِصْر لا يوجد فيه من يقسم الفريضة إلا واحد أو اثنان، ويوجد فيه عشرون فقيهاً فيكون تعلم الحساب فيه آكد من أصول الفقه. واعلم أن الواجب علمه هو فرض عين وهو كل ما أوجبه الشرع على الشخص في خاصة نفسه، وما أوجبه على المجموع ليعملوا به، ولو قام به واحد لسقط عن الباقين، ويسمى فرض كفاية. والعلوم التي هي فروض كفاية على المشهور: كل علم لا يستغنى عنه في قوام أمر الدنيا وقانون الشرع؛ كفهم الكتاب والسنة وحفظهما من التحريفات، ومعرفة الاعتقاد بإقامة البرهان عليه وإزالة الشبهة، ومعرفة الأوقات والفرائض والأحكام الفرعية وحفظ الأبدان والأخلاق والسياسة، وكل ما يتوصل به إلى شيء من هذه علم اللغة والتصريف والنحو والمعاني والبيان، وكالمنطق وتسيير الكواكب ومعرفة الأنساب والحساب إلى غير ذلك من العلوم التي هي وسائل إلى هذه المقاصد. وتفاوت درجاتها في التأكيد بحسب الحاجة إليها في هذا الباب."[6]

فمبدأ التأصيل للعلم والمعرفة في الحضارة الإسلامية هو العودة إلى الوحي: القرآن والسنة، ووجود العلماء الذين يقودون الأمة، ويقومون بأدوار كثيرة لا

---

(6) القنوجي، صديق بن حسن. **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، تحقيق: عبد الجبار زكار، بيروت: دار الكتب العلمية 1978م، ج1، ص108.

تقتصر على نشر المعرفة فقط، ولا يمكن أن تتحول المعرفة إلى مراجع ومصادر وأوراق مخطوطة فقط، قال الإمام الجويني: "... فإني تخيلت انحلال الشريعة وانقراض حملتها، ورغبة الناس عن طلبها، وإضراب الخلق عن الاهتمام بها، وعاينُ الأئمة ينقرضون ولا يخلفون، والمتسمون بالطلب يرضون بالاستطراف، ويقنعون بالأطراف، وغاية مطلبهم مسائل خلافية يتباهون بها، أو فصول ملفقة، وكَلِم مرتقة في المواعظ، يستعطفون بها قلوب العوام، فعلمتُ أن الأمر لو تمادى على هذا الوجه لانقرض علماء الشريعة على قرب وكتب ولا تخلفهم إلا التصانيف والكتب، ثم لا يستقل بكتب الشريعة على كثرتها واختلافها، مستقل بالمطالعة..."[7]

3 – منظومة القيم وفلسفة التكامل المعرفي بين الشرق والغرب

إن إشكالية العلاقات بين المناهج في سياقي الفصل والوصل على المستوى المعرفي عامة، والتربوي خاصة، وعلاقتها بالقيم الحضارية لمنظري السياسات التربوية ومعدي المناهج، ضاربةٌ في أعماق تاريخ العلوم عند المسلمين وعند غيرهم شرقاً وغرباً. وقد تطرق إليها معظم العلماء، سواء أكان ذلك في سياق الحديث عن المناهج التعليمية والتربوية أم مناهج التصنيف والتأليف، أم مناهج النقد والتحليل والشرح وغيرها؛ وقد وجد خلاف جوهري في هذا المجال، سببه منظومة القيم المحددة لأولويات التحصيل العلمي والبناء الفكري عند المسلمين وعند غيرهم، فترتيب العلوم من حيث الأهمية والأولوية يخضع حتماً لهذه المنظومة القيمية؛ التي تتعلق -عند المسلمين- بتنمية الجانب الروحي والأخلاقي، ثم الإعداد العلمي في شتى أصناف المعرفة الإنسانية، بخلاف الغرب، الذي تقوم حضارته على العلوم الطبيعية والتجريبية والتخلي عن العلوم الدينية؛ لأن الكنيسة عرقلت تطور العلوم عندهم.

---

(7) الجويني، أبو المعالي. **غياث الأمم في التيات الظلم**، تحقيق: مصطفى حلمي وفؤاد عبد المنعم، الإسكندرية: دار الدعوة، 1400هـ، ص30.

ويحدد بعض المفكرين المعاصرين مفهوماً للتكامل المعرفي بكونه: تلك المعرفة والصورة المعرفية المتحققة بتفعيل الرؤية الإسلامية للوجود في كلّ مجالات المعرفة، سواء أكانت علوماً طبيعية أم اجتماعية أم إنسانية أم شرعية. وهذا المبدأ غيّبته الحضارة الغربية لأسباب معروفة، وحاولت جاهدة أن تغيبه عن المسلمين عبر إلغاء عشرة قرون من العلوم والحضارة الإسلامية؛ إذ لا تُدرّس هذه الفترة في مقررات معظم الجامعات الغربية. إن الغرب عندما يؤرخ لتاريخ العلوم عنده، يؤرخ للعصر اليوناني وعصر النهضة، ويقفز على عشرة قرون من العلم والحضارة والمعرفة. فهل يصح أن تكون 200 سنة من تاريخ العلوم في أوروبا، هي الوصية والمرجعية، والمحدد للمناهج والأنساق المعرفية وترتيب العلوم ماضياً وحاضراً ومستقبلاً؟!

يقتضي التعاطي العلمي مع إشكالية الوصل والفصل بين مختلف المناهج المؤثثة لفضاء المعرفة العلمية محاولة تأصيل هذه العلاقة؛ بالرجوع إلى مختلف السياقات التاريخية والإبستمولوجية التي ساهمت في صياغة هذه القضايا، وهو ما يمكن إنجازه بالاستئناس بمقاربات علمية رصينة، بتتبع المناهج العلمية بين سياقي الاتصال والانفصال، منذ أزمان معرفية غابرة، ووصولاً إلى مختلف التناولات الحديثة التي تطلبت ضرورة إيجاد خيط ناظم بين كلّ المعارف العلمية الإنسانية، وبخاصة على المستوى التعليمي والتربوي، الذي أضحت إعادة هيكلته في سياق تكامل المعرفة الإنسانية وتداخلها أمراً لا مناص منه، ولعل أهمها مقاربة "أندريه بورغينيون" المعبِّر عنها في سياق دراسته الموسومة بـ"من التعددية المناهجية إلى عبر المناهجية". وما يسمى بالفرنسية: "De la Pluridisciplinarité à la Transdisciplinarité"[8] إضافة إلى مقالة "إدغار موران" حول "البينمناهجية".

(8) انظر تفصيل ذلك في:

- رضوان، محمد فاضل. نحو تكاملية المعرفة: قراءة نظرية وتطبيقية في المقاربة البينمناهجية، رحلة المناهج بين سياقي الوصل والفصل، موقع الملتقى الفكري:www.almultaka.net

بالنسبة إلى "أندريه بورغينيون" فإن إشكالية الفصل بين مختلف المناهج والتخصصات، تضرب بجذورها في القدم، لتجد لها مستقراً في النسق الفلسفي الأرسطي الذي قسمها إلى ثلاث فئات: العلوم العملية، والعلوم الشِعْرية، والعلوم النظرية (الرياضيات، الطبيعيات، الإلهيات). أما في العصر الوسيط، فقد ظهر التمييز بينها في شكل جديد تمثل في الجمع بين الفروع المختلفة للمعرفة الحرة، ممثلة في إطار الرباعي العلمي (Quadrivium)، الذي كان يشتمل على الهندسة والحساب والفلك والموسيقى من جهة، والثلاثي الأدبي(Trivium) ، الذي كان يضم النحو والبلاغة والديالكتيك أو المنطق من جهة أخرى. وهذا التقسيم استمر حتى مستهل القرن السابع عشر، تاريخ ولادة العلم الحديث، حين نادى "ديكارت" بطريقة لـ"البحث عن الحقيقة في العلوم"، حتى قبل أن يتم إتقان تقنيات الاستقصاء. هذه الطريقة هي التي مهدت في تصور"بورغينيون" الدرب إلى استقلالية المناهج العلمية. ومع ذلك فإن التصنيف الحقيقي للمناهج، لم يتأسس بشكل واضح وصارم إلا مع حلول القرن التاسع عشر؛ الذي حمل معه تحولات علمية واجتماعية واقتصادية هائلة، ألقت بظلالها على العالم أجمع، والقارة الأوروبية بشكل خاص، فكان من نتائجها ظهور أنماط جديدة من التفكير والاشتغال الإنسانيين، بلغت قمتها في الفلسفة الوضعية التي وضع أسسها الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي" أوغست كونت"، الذي كانت له الكلمة الفصل في إعادة مفصلة المناهج على نحو خطي، بدءاً من الرياضيات حتى علم الاجتماع الفتي آنذاك، مروراً بالفلك والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والفسيولوجيا وعلم النفس. وفي هذا التصنيف الذي اقترحه" كونت" كانت درجة عمومية كل منهج تتناقص، بينما تتزايد درجة تعقيده، نزولاً من الرياضيات إلى علم الاجتماع. وقد كان ينبغي انتظار مجيء "أنطوان أوغستان كورنو" لإغناء تصورات "أوغست كونت" عبر إضفاء المنظور التاريخي؛ إذ رأى أن أهميته تتعاظم انطلاقاً من الرياضيات ووصولاً إلى العلوم الإنسانية.[9]

---

(9) المرجع السابق.

أما في العصر الحديث فظهرت اجتهادات عالم النفس الفرنسي "ج.بياجيه"، الذي واجه هذا التسلسل الخطي الذي اقترحه كونت وأغناه "كورنو" بتصور دائري يجعل العلوم الإنسانية، وبخاصة علم النفس وعلم الاجتماع، قابلة للتمفصل مع العلوم المنطقية الرياضية، إضافة إلى التمييز بين مجالات عدة في كل منهج: مجال مادي (موضوع المنهج)، ومجال تصوري (مجموع معارفه ونظرياته)، ومجال إبستمولوجي داخلي (دور الذات، نقد النظريات، إلخ)، ومجال إبستمولوجي مشتق يستخلص المدى الإبستمولوجي العام لنتائج المنهج. وبهذا تصبح كل معرفة متوقفة -بالضرورة- على الذات من جهة، كما على الموضوع من جهة أخرى.

وفي الاتجاه نفسه يرى "إدغار موران" في إطار حديثه عن التنظيم المناهجي الذي صاغه عند تعريفه لمفهوم منهاج (Discipline) أن للمناهج تاريخها المتعدد اللحظات ما بين الولادة والمأسسة والتطور، وصولاً إلى التدهور، وهذا التاريخ يرتبط -في رأيه- بتأسيس الجامعات الحديثة في القرن التاسع عشر وتطورها، مع انطلاق البحث العلمي في القرن العشرين، إنه تاريخ مسجل في إطار تاريخ الجامعة المسجل بدوره ضمن تاريخ المجتمع في شموليته، الشيء الذي يضعنا في اتصال مباشر مع كل من سوسيولوجيا العلوم والمعرفة. وقد اكتسى هذا التاريخ الذي يتحدث عنه (إدغار موران) معالم جديدة مع موجة الانفجار المعرفي الكبير الذي أفضى إلى ميلاد تخصصات علمية جديدة باستمرار.

وإذا كان الغرب يرتب العلوم والمناهج التربوية وفق فلسفته وتصوره، فإن المسلمين كان لهم تأصيلهم الخاص. وأولويات العلوم عندهم ليست من أجل قيام الحضارة المادية، بل قيام الإنسان الصالح الذي يقيم الدين والأخلاق وطاعة الله، ثم يقيم الحضارة المادية. كان عبد الله بن المبارك يقول: "لا يبتلى الرجل بنوع من العلوم ما لم يزين علمه بالأدب."[10]

---

(10) البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. **شعب الإيمان**، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول، بيروت: دار الكتب العلمية، 1410هـ،ج4، ص200.

وبناء على هذا رتبت العلوم في الحضارة الإسلامية -من حيث التحصيل- ترتيباً خاصاً يراعي الأولويات والمرجعيات والأهداف والمقاصد. قال ابن عبد البر: "...والعلوم تقسم قسمين: ضروري ومكتسب، فحد الضروري ما لا يمكن العالم أن يشكك فيه نفسه ولا يدخل فيه على نفسه شبهة، ويقع له العلم بذلك قبل الفكرة والنظر، ويدرك ذلك من جهة الحس والعقل...، وأما العلم المكتسب فهو ما كان طريقه الاستدلال والنظر ومنه الخفي والجلي...والعلوم عند جميع أهل الديانات ثلاثة: علم أعلى، وعلم أسفل، وعلم أوسط. فالعلم الأسفل هو: تدريب الجوارح في الأعمال والطاعات، كالفروسية والسياحة والخياطة وما أشبه ذلك من الأعمال التي هي أكثر من أن يجمعها كتاب أو أن يأتي عليها وصف.

والعلم الأعلى عندهم، علم الدين الذي لا يجوز لأحد الكلام بغير ما أنزل الله في كتبه وعلى ألسنة أنبيائه-صلوات الله عليهم أجمعين- نصاً ومعنى. والواجب على من لا يعرف اللسان الذي نزل به القرآن وهي لغة النبي ﷺ أن يأخذ من علم ذلك ما يكتفي به ولا يستغني عنه حتى يعرف تصاريف القول، وفحواه، وظاهره، ومعناه. وذلك قريب على من أحب علمه وتعلمه وهو عون له على علم الدين الذي هو أرفع العلوم وأعلاها، به يطاع الله ويعبد ويشكر ويحمد، فمن علم من القرآن ما به الحاجة إليه، وعرف من السُّنة ما يعول عليه، ووقف من مذاهب الفقهاء على ما نزعوا به وانتزعوه من كتاب ربّهم وسنّة نبيّهم حصل على علم الديانة.

والعلم الأوسط هو معرفة علوم الدنيا التي يكون معرفة الشيء منها بمعرفة نظيره، ويستدل عليه بجنسه ونوعه كعلم الطب والهندسة. وهذا التقسيم في العلوم كذلك هو عند أهل الفلسفة، إلا أن العلم الأعلى عندهم هو علم القياس... ثم العلم الأوسط والأسفل عندهم على ما ذكرنا عن أهل الأديان، إلا أن العلم الأوسط ينقسم عندهم إلى أربعة أقسام عَدّوها رؤوس العلوم، وهي: علم

الحساب، والتنجيم، والطب، وعلم الموسيقى ومعناه تأليف اللحون، وتعديل الأصوات، ورنّ الأنقار وأحكام صنوف الملاهي. أما علم الموسيقى واللهو فمطرح ومنبوذ عند جميع أهل الأديان على شرائط العلم والإيمان، وأما علم الحساب فالصحيح عندهم منه معرفة العدد والضرب والقسمة والتسمية وإخراج الجذور ومعرفة جُمّل الأعداد ومعنى الخط والدائرة والنقطة وإخراج الأشكال بعضها من بعض، وهو علم لا يستغنى عنه لفرائض المواريث والوصايا... ولا صحيح على الحقيقة إلا ما جاء في أخبار الأنبياء صلوات الله عليهم."[11] وعليه لم يختلف العلماء المسلمون[12] عند ترتيبهم للعلوم من حيث الأهمية والبدء في التحصيل، فكلهم يرى أن التعليم الأولي للنشء هو حفظ القرآن الكريم، وبعده تأتي العلوم الأخرى.

4 - علماء السلف والتكامل المعرفي

حقق علماء الإسلام -رحمهم الله- عبر تاريخهم الطويل نموذجاً رائعاً للحرص على المعرفة والعلم. وانطلاقاً من وعيهم بأهمية العلم في بناء الحضارة وعدم انفكاك ذلك عن الهوّية، فقد حرصوا على تحقيق الأهداف، وتحصيل جميع العلوم التي تحتاج إليها الأمة أفراداً وجماعات، وتجسد ذلك في التكامل المعرفي في: التحصيل، والتأليف، والتقويم، والمنهج، والتكامل المعرفي على مستوى الأفراد والجماعات.

والأمثلة كثيرة لنماذج من علماء حققوا هذه العناصر التكاملية في مجموعها، لا سيّما من حيث التحصيل والتأليف والمنهج. أمّا التكامل المعرفي على المستوى الجماعي، فقد حققه مجموع العلماء الذين أيقنوا بأن التخصص

---

(11) ابن عبد البر، أحمد بن عمر. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، ط1، 1994، ج2، ص446.

(12) انظر ابن خلدون في المقدمة، وابن عبد البر في "جامع العلم وفضله"، والغزالي في "إحياء علوم الدين"، وغيرهم.

ضروري في علم من العلوم، مع التحصيل التكاملي القاعدي المستمد من التركيز على علوم القرآن والسنّة، وبعدها يأتي التخصص المرغوب فيه من طالب العلم. وعلى مدار صيرورة الحضارة الإسلامية، كان المجتمع مكتفياً بحاجاتها الضرورية في مختلف التخصصات العلمية، وتوفر بذلك علماء في جميع الميادين: الشريعة، واللغة، والطب، والفلك، والرياضيات، وغيرها.

وفي ضرورة التكامل المعرفي في التحصيل يقول أبو حامد الغزالي: "على المتعلم ألا يدع فناً من فنون العلم، ونوعاً من أنواعه إلا وينظر فيه نظراً يطّلع به على غايته ومقصده وطريقه، ثم إنْ ساعده العمر وواتته الأسباب طلب التبحر فيه، فإن العلوم كلّها متعاونة مترابطة بعضها ببعض ويستفيد منه في الحال، حتى لا يكون معادياً لذلك العلم بسبب الجهل به..."[13] وقد أورد السيوطي أن من أراد أن يتبحر في علم التفسير وحده لا بدّ له من خمسة عشر علماً: "هي: اللغة، والنحو، والصرف، والاشتقاق، وعلوم البلاغة الثلاثة؛ المعاني والبيان والبديع؛ وعلم القراءات، وأصول الدين، وأصول الفقه، وعلم أسباب النزول، والقصص، وعلم الناسخ والمنسوخ، والفقه، والحديث، وعلم الموهبة."[14]

5 - الموسوعية والتخصص عند علماء الإسلام

تفطّن علماء الإسلام إلى إشكالية معرفية مهمة، تتلخص في عجز الإنسان عن إدراك كلّ العلوم والمعارف والإلمام بها؛ تحصيلاً واستيعاباً، وإن ثبّتوا وجوب الإلمام بأصول المعرفة: الوحيين؛ الكتاب والسنّة. ومع ذلك فقد كانت لِكثير منهم همم عالية في التحصيل والتأليف، وبرز في التاريخ الإسلامي عدد كبير منهم تميزوا بالتأليف الموسوعي، الدال على تكامل المعارف وتداخلها، داخل اختصاص واحد، وعدة اختصاصات؛ منها على سبيل المثال:

---

(13) الغزالي، أبو حامد. **ميزان العمل**، تحقيق: أحمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، 2000م، ص209.

(14) السيوطي، جلال الدين. **الإتقان في علوم القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، 2000م، ص180-181.

أ - التكامل المعرفي داخل التخصص

علوم الشريعة كثيرة ومتشعبة، وقد حقق كثير من العلماء تكاملاً معرفياً، تمثل في الإلمام بعلوم التفسير والحديث، والأصول، والفقه، والمقاصد، واللغة، وعلم الكلام، والمنطق، والتاريخ، والأنساب، وظهر ذلك جلياً في مصنفاتهم، ومنهم: الإمام ابن حزم، وابن تيمية، وابن حجر، والسُّبكي، والذهبي، وابن العربي المالكي، وأبو حيان التوحيدي، والغزالي، وابن القيم، والسيوطي، والنووي، والشاطبي، وابن خلدون...

ب - التكامل المعرفي في تخصصات كثيرة

وهو الجمع بين علوم في تخصصات مختلفة، فمنهم من جمع بين علوم الشريعة والطب، والهندسة والفلك، وغيرها، ومن أبرز العلماء في هذا المجال: ابن رشد الحفيد الذي جمع بين علوم ثلاثة: الطب، والفقه، والفلسفة. والكندي أحد المؤلفين الموسوعيين الذي أنتج إنتاجاً متنوعاً في المنطق، والحساب، والطب، والهندسة، والنجوم، والموسيقى، والجغرافيا، والجدل، وعلم النفس، والسياسة، والأخلاق. وأبو بكر الرازي الذي جمع بين الشريعة والطب، وغيرهم. وقد برز التأليف الموسوعي بعد حملة التتار والحروب الصليبية بشكل لافت للانتباه، وهذا يدل على وعي العلماء آنذاك بمشروعهم الحضاري، وهو العودة إلى الريادة والسيادة بوساطة الدين والعلم والأخلاق.

وفي ضوء كلّ هذا برز من علماء الإسلام من يتبنى قضايا التخصص والفصل بين العلوم؛ ليس تحصيلاً، بل منهجاً وتأليفاً وتدرجاً في تلقين العلوم، ومنهم على سبيل المثال ابن رشد الذي قال عنه طه عبد الرحمن: "لقد أظهر ابن رشد منذ باكورة إنتاجه، وهي المختصرات، نزعة تخليص تصانيف العلوم مما يظن أنه لا يدخل فيها من أبواب أو لا يرقى إلى مرتبة أقوال أصحابها من الراسخين في العلم، فقام باختصار كتاب المستصفى للغزالي... الذي اشتهر بحسن التبويب وإحكام الترتيب، وبمقدمة جامعة في المنطق تعد في نظرنا حدثاً

حاسماً في تاريخ الممارسة التكاملية للتراث، لكن ابن رشد حذفها، كما لو كانت زيادة في غير محلها أو إقحاماً مفسداً للبناء العلمي..."[15]

وقد فرّق علماء الإسلام -في رأيي- بين التكامل المعرفي في مرحلة التحصيل والتلقي، والتفرغ لعلم واحد يبذل فيه الوسع والجهد، ويتقن استيعاباً وتعليماً وتصنيفاً. قال ابن قتيبة: "من أراد أن يكون عالماً فليطلب علماً واحداً، ومن أراد أن يكون أديباً فليتسع في العلوم..."[16] وقال أبو عبيد القاسم بن سلام: "ما ناظرني رجل قط وكان مفنناً في العلوم إلا غلبته، ولا ناظرني رجل ذو فن واحد إلا غلبني في علمه ذلك."[17] وقال خالد بن يحيى بن برمك لابنه: "يا بني، خذ من كل علم بحظ؛ فإنك إن لم تفعل جهلت، وإن جهلت شيئاً من العلم عاديته لما جهلت، وعزيز عليّ أن تعادي شيئاً من العلم. وأنشدني عبد الله بن محمد بن يوسف:

فلا تلمهم على إنكار ما نكروا   فإنما خلقوا أعداء ما جهلوا."[18]

ويرى ابن خلدون أن التكامل المعرفي في التخصصات الكثيرة في متناول الجميع، وطرائق التعليم ومناهجه تسهل هذا، وليس شرطاً أن يتقن كل طالب علم علوماً كثيرة فهو يقول: "اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور -ولا بد- دون رتبة التحصيل."[19]

---

(15) عبد الرحمن. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص127.

(16) التوحيدي، أبو حيان. **البصائر والذخائر**، دمشق: أطلس للنشر والتوزيع، 1964م، ص55.

(17) ابن عبد البر. **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج2، ص150.

(18) المرجع السابق.

(19) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نهضة مصر للطباعة، ط3، ج1، ص339.

ثانياً: التكوين الجامعي المعاصر ودلالات التكامل المعرفي

يتناول الشق الثاني من هذا البحث، التكوين الجامعي المعاصر عموماً، والتكوين الجامعي في الدراسات الشرعية خاصة، ودور الجامعة في الحضارة والتقدم، ودور الطالب الجامعي في الإسهام في المعرفة، وأهمية المناهج في التحصين العلمي والحضاري للشباب.

1 – الجامعة الحديثة وغياب المدلول الحضاري

تعيش الجامعة العربية أزمة وشرخاً كبيراً بين الهوية الحضارية والانتماء، مسايرة الركب العلمي والتقدمي الذي عليه الجامعات في الغرب، وكذلك في دول آسيا. والطالب الجامعي حاله من حال جامعته، فهو يواجه في جميع تخصصاته الجامعية نظريات مستوردة، وأفكاراً تهدد هويته الحضارية، وشخصيته القاعدية الفطرية.(20)

وفصّل الفاروقي في كتابه: "أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل" تشخيص الداء الذي أصاب الأمة الإسلامية، وهو الخلل في منظومة التعليم عموماً والجامعة خصوصاً، فهو يقول: "...التعليم في العالم الإسلامي في أسوأ حالاته على الرغم من التوسع الهائل الذي تم حتى الآن، أما فيما يتعلق "بأسلمة التعليم" فلم تكن المدارس والكليات والجامعات –التقليدية منها والعلمانية– بأشد جرأة مما هي عليه اليوم في الدعوة إلى مبادئها اللاإسلامية، كما أن الأغلبية الساحقة من الشباب المسلم لم تكن في يوم من الأيام أكثر افتتاناً بهذه المبادئ منها اليوم... ولما كان النظام التعليمي العَلماني قد نشأ في ظل الإدارات الاستعمارية، فقد احتل مساحة هائلة من المساحة، وأُبعد عنها النظام الإسلامي...[و]ظل التعليم الإسلامي

(20) ليس المقصود هنا إلغاء المعرفة الإنسانية، وتدريس النظريات المختلفة من الشرق والغرب ومن حضارات أخرى، وإنما أقصد تغييب النظريات الإسلامية والعربية والمنتوج الفكري لعلماء الإسلام عبر التاريخ الطويل، والاقتصار على المستورد فقط. في حين استفاد الغرب كثيراً من نظريات المسلمين وعلومهم، وبنى عليها نهضته الحديثة، ثم أعاد تصديرها إلينا على أساس أنها خاصة به، والأمثلة كثيرة ليس هنا مجالها.

في جملته قائماً على الجهد الذاتي الفردي محروماً من الاستفادة من الاعتمادات المالية الحكومية... وحيثما توفرت تلك الاعتمادات فإن متطلبات "العلمنة" كانت تفرض نفسها باسم الحداثة والتقدم...كان هذا يؤدى إلى تقسيم المنهج الدراسي إلى شعبتين متقابلتين بل متعارضتين، تدعى إحداهما "إسلامية" والأخرى"حديثة" (كذا!)، معتبرين الأزهر هو النموذج التقليدي...فأما الشعبة الإسلامية فتبقى على حالها دون تغيير بدعوى المحافظة ومن أجل مصالح مكتسبة، من ناحية، ومن ناحية أخرى لأن العلمانية تخطط لإبعاد التعليم الإسلامي عن الاحتكاك بالواقع وبالتطورات الحديثة، وذلك حتى لا يشكل خريجوه عناصر منافسة لخريجي المعاهد العلمانية... كلّ هذا خطط له دهاقنة الاستعمار بعد درس وتمحيص...

أما الدَّفعة الكبرى للنظام العَلماني فقد جاءت بعد الاستقلال؛ إذ تبنته الدولة طريقاً لها ومنهجاً، وصبّت فيه الاعتمادات المالية الحكومية، بل وأغرقت من هذا المنهج العَلماني بدعوى القومية والوطنية...إن سيادة قوى "التغريب"و "العلمانية" وما ينتج عن ذلك من إبعاد المدرسين والطلاب عن الإسلام، كل ذلك لا يزال يعمل عمله في الكليات والجامعات بكل قوة، ولم يقم أحد بأي عمل يكبح جماح هذا الانحراف، والحق أن الوضع الآن أسوأ مما كان عليه أيام الاستعمار."
ويقول الباحث المغربي عز الدين العزماني: "تعيش الجامعة المغربية أزمات مركبة، لعل أبرزها ينجلي في بعدين أساسيين، بعد أول يتعلق ببنية التكوين، ثم بعد ثانٍ يتعلق بتكوين البنية، وأقصد بتكوين البنية، النسق الهيكلي والمؤسساتي للجامعة الذي لا يعكس في العمق التركيبة المجتمعية، كما أقصد ببنية التكوين، النموذج المعرفي والعلمي الذي يكمن في المحتوى التعليمي الذي يعبّر عن الأيديولوجيا السلطوية، ولا يعبّر بشكل جوهري عن مخاضات التحول الثقافي الذي يعرفه مجتمعنا."[21]

---

(21) العزماني، عز الدين. "الجامعة المغربية ورهان التكاملية المعرفية"، أشغال الملتقى العلمي الوطني لمنظمة التجديد الطلابي، حول موضوع "إصلاح التعليم بالمغرب: الجامعة أول"، المغرب: جامعة الراشيدية، 28، 29 أبريل 2008م.

2 – الجامعة الحديثة وتأصيل العلوم الإنسانية والتجريبية

شكل مصطلح"جامعة"عند المسلمين ذلك المفهوم الجامع لعدة علوم ومعارف، وذلك التكوين الشمولي في مجالات معرفية كثيرة، على مستوى الأفراد والجماعات، فقد يتحقق النبوغ الفكري في واحد يجمع بين علوم شتى، وقد تخرج الجامعة وفق خططها عدة طلاب في كلّ التخصصات التي خططت لها. والجامعة (université) من حيث تعريفها في القاموس الأوروبي، نجد أنها تحيل على "نظام مؤسسي ينظم النسق المعرفي المجتمعي،"[22] ومن ثم تتحدد وظيفتها في إنتاج المعرفة بشكل نسقي وهو ما تحيل عليه أيضاً لفظة الجامعة. والجامع في اللغة العربية، من "جمع الشيء؛ أي نظمه ونسقه"، مما يدل على أن الدلالة اللغوية للجامعة في المجال التداولي العربي الإسلامي، تحيل على معاني النسقية والتكاملية والاستقرار، وهو ما نجد دلالته التاريخية ضمن المضمون العلمي للجامعة الإسلامية (القرويين، الأزهر، الزيتونة...) التي كانت تعبر بشكل نسقي، عن النماذج المعرفية للعلوم الإسلامية؛ كما تتجلى في تفاعلات النظام المجتمعي: (أصول الفقه، أصول الحديث، المنطق، علوم اللغة...) مما جعل تلك المؤسسات التعليمية حاضنة لكيان المجتمع وهويته ووجوده.[23]

---

(22) انظر التفصيل في:
- كورفيتش، جورج. **الأطر الاجتماعية للمعرفة**، ترجمة: خليل أحمد خليل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1981م.

(23) نرى تفصيلاً كبيراً لهذا الأمر في:
- حاج حمد، محمد أبو القاسم. **العالمية الإسلامية الثانية: جدلية الغيب والإنسان والطبيعة**، بيروت– بغداد: دار الهادي، مركز دراسات فلسفة الدين، ط1، 2004م.
- حاج حمد، محمد أبو القاسم. **منهجية القرآن المعرفية.. أسلمة العلوم الطبيعية والإنسانية**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1424هـ/2003م.
- الفاروقي، إسماعيل راجي. **أسلمة المعرفة.. المبادئ العامة وخطة العمل**، ترجمة: عبد الوارث سعيد، الكويت: دار البحوث العلمية بالكويت، 1983م.
- العلواني، طه جابر. **إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1996م. =

ولا يمكن أن يحدث هذا في عصرنا إلا إذا تأصلت العلوم، وأعيدت إلى مظانها ومصادرها الحقيقية التي غيبها الاستعمار، والجهل والتقليد للغرب الذي فصل العلوم عن الدين، فإذا كان الغرب محقاً في طرحه هذا بسبب تضييق الكنيسة على العلماء، فليس الشأن كذلك في الإسلام، فلا منافاة في الإسلام بين العلم والدين -كما سبقت الإشارة في مباحث سابقة- وفي هذا الصدد قال الشيخ ابن تيمية:"الأدلة العقلية والسمعية متلازمة كل منهما مستلزم صحة الآخر، فالأدلة العقلية تستلزم صدق الرُّسل -عليهم السلام- فيما أخبروا به، والأدلة السمعية فيها بيان الأداة العقلية التي بها يعرف الله وتوحيده وصفاته وصدق أنبيائه... والعقل الصريح مطابق للسمع الصحيح."(24) ويقول الغزالي: "يعتبر العقل: القاضي الذي لا يُعزل ولا يبدَّل، والشرع: الشاهد المُزكَّى المُعدَّل، ويجعل العقل مركب الديانة، وحامل الأمانة."(25)

لقد انتقد الفاروقي رواد النهضة الحديثة والحكام العرب الذين رأوا أن إصلاح نظام التعليم الجامعي الأزهري، هو إدخال المناهج والبرامج الغربية، بحجة تطوير التعليم، والسير في ركب الحضارة، فوقع التخلي عن القيم، والتأخر عن ركب الحضارة. فهو يقول: "...لقد حاول كثيرون من كبار الشخصيات الإسلامية في الماضي أن يصلحوا نظام التعليم الإسلامي، وذلك بأن يضيفوا إلى مناهجه الدراسية الموضوعات الأساسية في النظام الأجنبي. ويعدّ السيد أحمد خان والشيخ محمد عبده روّاد هذه المحاولة، أما جمال عبد الناصر فقد وصل

= - العلواني، طه جابر. **إسلامية المعرفة**، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1401هـ.
- غلاب، محمد. **المعرفة عند مفكري المسلمين**، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1996م.

(24) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. **درء تعارض العقل مع النقل**، تحقيق: محمد رشاد سالم، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود، 1997م، ص56.

(25) الغزالي، أبو حامد. **إحياء علوم الدين**، القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، 1358هـ، ج1، ص213.

إلى ذروة هذه الاستراتيجية عام 1961م حين حول الأزهر -أعظم حصن للتعليم الإسلامي- إلى جامعة "حديثة". لقد استقرت جهود هؤلاء، وجهود الملايين من أمثالهم، على فرضية أن تلك الموضوعات التي تدعى "بالحديثة" لا ضرر فيها، وأنها يمكن أن تمد المسلمين بالقوة، وقليلاً ما أدركوا أن هذه الدراسات الأجنبية من "إنسانيات" و"علوم اجتماعية"، وحتى "العلوم الطبيعية"، ما هي إلا واجهات لنظرة متكاملة للحقيقة وللحياة وللعالم وللتاريخ؛ نظرة غريبة بالدرجة نفسها عن نظرة الإسلام.

وقليلاً ما عرفوا عن العلاقة الدقيقة والضرورية التي تربط مناهج البحث في تلك الدراسات، كما تربط نظرياتها في الحقيقة والمعرفة بنظام القيم لهذا العالم الأجنبي، ومن هنا كان عقم إصلاحاتهم. فمن ناحية ظلت الدراسات الإسلامية الآسنة على حالها لم تمس؛ ومن ناحية أخرى لم يؤد العلم الجديد الذي أضيف إلى إنتاج أي مهارة متميزة، كتلك التي ينتجها في موطنه الأصلي... فالذي حدث هو العكس؛ إذ جعل المسلمين عالة تتبع البحث الأجنبي والقيادة الأجنبية، لقد نجح -تحت تأثير مزاعمه الطنانة بالموضوعية العلمية- أن يقنعهم بأن فيه الحق الذي يعلو-بل يناهض- مقررات الإسلام التي وسمها أنصار التقدم المتحمسون بالمحافظة والتأخر..."[26]

3 - تأصيل العلوم بين الأسلمة والتقريب

ناقش كثير من المفكرين والعلماء أوضاع الأمة الإسلامية، وإشكاليات النهوض، ودور العلم في ذلك، وشخصوا أسباب التدهور، ومنها الفصل بين الدين والعلم، والوقوع في التقليد الذي عُدّ التخلي عن الدين سبب تقدمه، ورأى عدد من المفكرين والعلماء أن العودة إلى ركب الحضارة إنما هو عن طريق أسلمة العلوم، وتأصيل العلوم الإنسانية والتجريبية، وردّها إلى المصادر الأساسية للمعرفة عند المسلمين: القرآن والسنة.

---

(26) الفاروقي. **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص3.

والحقيقة أن التكامل المعرفي يدور بين هذين الشقين: الأسلمة والتقريب، تكاملاً بين هذه المقترحات؛ فالفاروقي وحاج حمد ومن وافقهم يتحدثون عن أسلمة المعرفة في مشروعهم، وطه عبد الرحمن وطلابه ومن وافقهم يتحدثون عن التقريب بين العلوم، وكلّها تصب في الجمع بين الأصالة والمعاصرة. يقول الفاروقي في كتابه: " أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل" في موضوع أسلمة المعارف الحديثة: "إنها لخطوة عظيمة إلى الأمام إذا ما فرضت الجامعات والكليات في العالم الإسلامي مقررات دراسية إجبارية في الحضارة الإسلامية بوصفها جزءاً من برنامج الدراسات الأساسية لجميع الطلاب. إن ذلك سيمد الطلاب بالإيمان بدينهم وتراثهم، وسيزرع في نفوسهم الثقة بأنفسهم لينهضوا ويواجهوا مشكلاتهم الحالية، ويتغلبوا عليها ثم ينطلقوا نحو الغاية التي كلفهم بها الله تعالى، لكن هذا لا يكفي. إن الانطلاق نحو الغاية الإسلامية والعمل على جعل كلمة الله هي العليا في الزمان والمكان، لا غنى لهما عن معرفة العالم المحيط بنا، هذه المعرفة هي هدف العلوم المختلفة، وقد وجدنا المسلمين قبل أن يسقطوا في الضعف والنوم يطورون العلوم ويحددون بوضوح علاقة الإسلام بكل واحد منها من حيث القيم والأنظار المتعلقة بالحياة، وقد نجحوا كذلك في جعلها جزءاً لا يتجزأ من بناء المعرفة الإسلامية. لهذا حققوا إنجازات رائعة في كل الميادين، كما استخدموا هذه المعرفة بكفاءة ليرتفعوا بمثلهم الإسلامية، وحين ركدت ريح المسلمين قام غير المسلمين فأخذوا تراث العلماء والمثقفين المسلمين وكيَّفوه مع نظرتهم للحياة، وأقاموا على ذلك مختلف العلوم، وأضافوا إليه مساهمات ذات قيمة، ثم استغلوا كل تلك المعارف الجديدة فيما يحقق مصالحهم. واليوم، ها نحن نجد أن غير المسلمين أساتذة لكل العلوم بلا منازع، واليوم نجد مؤلفات غير المسلمين وإنجازاتهم ونظرتهم للعالم ومشاكلهم ومثلهم العليا هي التي تدرس للشباب المسلم في جامعات العالم الإسلامي، إن شباب المسلمين اليوم وفي جامعات المسلمين يتم صبغهم بالصبغة الغربية وعلى أيدي الأساتذة المسلمين...."[27]

---

(27) المرجع السابق، ص3.

وقد اقترح الفيلسوف طه عبد الرحمن وضع أو اقتراح التقريب بدلاً من أسلمه المعرفة، اقتداء بالإمام ابن حزم الظاهري في كتابه: "التقريب لعلوم المنطق". وقد وضع آخرون مصطلح "تكامل المعرفة" لتدارك التحيز الذي يوحي به مصطلح "أسلمة"، لكن، ينبغي طرح مصطلح يجمعها كلها في غاياتها ويتفادى سلبياتها، وهو "وحدة المعرفة "، فغاية الرسالة السماوية التوحيد، والحقيقة واحدة، والطريق واحد، والقول بالتكامل لا يكون إلا عن خلاف واقع لا اختلاف؛ لأن الخلاف يحصل عن تنوع، والاختلاف عن تضاد، فينتج عن الخلاف حال الحوار تكامل، والتكامل يرام منه التوحيد في الكلمة والتعاون في العمل، والتنوع في الأفكار، فلا يقع الصدام، فبعضهم يكمل الآخر. ومصطلح" أسلمة المعرفة" كان المراد منه جعل العلوم في خدمة التوحيد والإيمان، وجعل العلوم كلها لنصرة حقائق الإسلام الكامن في الكتاب والسنة، وتجلية الإعجاز العلمي، وتقعيد العلوم الإنسانية على ضوابط العقيدة الإسلامية، والتحاكم لأولي العلم من المسلمين فيما اختلفوا فيه، بعد أن صارت العلوم توجه للطعن في الإسلام والعقائد الموحدة، بل صارت في خدمة الإلحاد ومركزية الإنسان.[28]

4 – الدراسات الشرعية بين التخصص والتكامل المعرفي الجماعي

الدراسات الشرعية الجامعية، سواء في مراحل التدرج، أو ما بعد التدرج وقعت في أسر المناهج الجامعية الحديثة في التخصصات التي تخل بالتحصيل التكاملي. فقسم الشريعة قصّر في التكوين العقدي والفكري للطلاب، وقصّر كذلك قسم العقائد والأديان في التكوين الفقهي والأصولي، وقسم الحضارة ينقصه كثير من المواد العقدية الفقهية. والعلم واسع وإدراكه كله مستحيل، ولكن الإشكال ليس في سعة العلوم وكثرتها، وإنما في المناهج والمقاربات التي تعتمد لتدريس هذه العلوم، والأهداف المحددة لهذا التكوين، فهل الطالب

(28) انظر: عبد الكريم، بليل. "أسلمة المعرفة: إعادة صياغة المصطلح"، 2009/9/12م، 1430/9/22هـ. موقع الألوكة: www.alukah.net

في الدراسات الشرعية يعد ليكون إماماً وخطيباً، أم أستاذاً ومعلماً، أم عالماً وداعية، أم صحفياً وكاتباً، أم ليكون كل هؤلاء، أو لا واحد من هؤلاء؟ لقد حل علماء الشريعة هذه القضايا قديماً حينما قرروا مبدأ التحصيل التكاملي، ثم مبدأ التخصص المبني على النهل من العلوم جميعها من غير تبحر ولا تعمق؛ لأن التخصص لا يمكنه أن يتقن من غير العلوم المرافقة له، فلا يمكن لمن يدعي أنه تخصص في أصول الفقه أن لا تكون له معرفة بالكتاب والسنة، والفقه والمقاصد والقواعد والنظريات الفقهية.

ولا يمكن لمن ادعى التخصص في العقائد والأديان ألا تكون له معرفة بالفكر والأديان والنظريات الفكرية والفلسفية والتصوف والأخلاق وغيرها، والجمع بين الشرائع والعقائد أولى. قال الإمام مالك: "مَنْ تفقَّهَ ولم يتصوف فقد تفسق، ومَنْ تصوَّف ولم يتفقه فقد تزندق، ومن جمعَ بينهما فقد تحقَّق."[29] وإذا كان لهذا التخصص حسناته المرتبطة أساساً بضبط الحدود الفاصلة بين مختلف المناهج المعرفية، لضمان الحفاظ على هويتها، ومنع تحولها إلى معرفة مائعة، فإن للتخصص المبالغ فيه سلبياته الكثيرة التي تتجسد في التشيؤ المبالغ فيه للموضوعات المدروسة، عبر اقتطاعها من سياقها العام، الأمر الذي يلغي كل أشكال العلاقات الممكنة بين التخصص المدروس والتخصصات الأخرى التي نسج بلغتها ومفاهيمها الخاصة. وإذا لم يتحقق التكامل المعرفي بالأخذ من كل علم بنصيب وفق منهج مدروس معلوم، أقله دراسة كتاب في كل فن كما درج عليه الأولون، فليكن تحقيق التكامل على المستوى الجماعي؛ بإيجاد استراتيجية محكمة تحقق تلبية حاجات الأمة في كل تخصص، من يتقنه تحصيلاً، ومنهجاً، وتبليغاً، ودراسة وبحثاً، يتحقق له التميز والنبوغ والنجاح.

(29) العدوي، علي. **حاشية العلامة علي العدوي على شرح الإمام الزرقاني على متن العزية في الفقه المالكي**، مصر: دار الطباعة العامرة،1281هـ ج3. ص195.

5 – الدراسات الشرعية والتكاملية المعرفية

عندما أفتى كثير من العلماء بغلق باب الاجتهاد علّلوا ذلك بعدم وجود العالم الكفء، الذي تجتمع فيه علوم كثيرة ومعرفة بالواقع، والسبب يعود إلى أن العلماء لما أخلدوا إلى التقليد، ومرت الحضارة بالجمود ذهبوا إلى الفصل بين العلوم، وأن التخصص والتعمق في علم واحد هو الأساس، فوقع ما وقع من تعصب وخلاف وخصومات، والبعد عن النصوص وتحكيم الأعراف، فأصبحت خصومات بين أهل الفقه وأهل الحديث، وأهل التصوف وأهل الحديث، وكلّ يردّ على صاحبه، وبين أهل الكلام وأهل الأثر. قال في هذا الصدد محمد بن الحسن الشيباني تلميذ أبي حنيفة: "لا يستقيم العلم بالحديث إلا بالرأي، ولا يستقيم العمل بالرأي إلا بالحديث."[30] وقال الإمام الخطابي في "معالم السنن": "رأيت أهل العلم في زماننا قد حصلوا حزبين، وانقسموا إلى فرقتين: أصحاب حديث وأثر، وأهل فقه ونظر؛ كلّ واحدة منهما لا تتميّز عن أختها في الحاجة، ولا تستغني عنها في درك ما تنحوه في البغية والإرادة؛ لأن الحديث بمنزلة الأساس الذي هو الأصل والفقه بمنزلة البناء الذي هو له كالفرع، وكلّ بناء لم يوضع على قاعدة وأساس فهو منهار، وكلّ أساس خلا عن بناء وعمارة فهو قفر وخراب."[31]

وقد كان لـ"ابن خلدون" و"الشاطبي" وغيرهما دور كبير في التفطن لهذه القضايا؛ إذ رأى "الشاطبي" أنّ العلوم متكاملة، والاجتهاد لا يصح من دونها، وجعل علم المقاصد هو الذي يجمع ولا يفرق. وهذا ما لاحظه طه عبد الرحمن؛ إذ "يستعمل فعل قصد ويفيد المضادة لفعل لغا من اللغو بمعنى الخلو من الفائدة...، وضد سها من السهو وهو التوجه والوقوع في النسيان والقصد هو حصول التوجه والخروج عن النسيان، وهو ضد لها من اللهو، وهو الخلو من الغرض الصحيح، والقصد هو حصول الغرض الصحيح وقيام الباعث المشروع... وللمقصد بهذه

---

(30) السرخسي، أحمد بن أبي السهل. **أصول السرخسي**، تحقيق: أبي الوفاء الأفغاني، حيدر آباد- بيروت: لجنة إحياء المعارف النعمانية، دار المعرفة، د.ت، ج2، ص.113

(31) الخطابي، أبو سليمان. **معالم السنن**، بيروت: المكتبة العلمية، ط1، 1401هـ/1981م، ج3، ص1.

المعنى مضمون قيمي، فيكون القصد بمعنى حصّل فائدة أو حصّل نية أو حصّل غرضاً، فيشمل علم المقاصد إذ ذاك على ثلاث نظريات أصولية متمايزة فيما بينها: نظريات المقصودات، وهي تبحث في المضامين الدلالية للخطاب الشرعي، ونظرية القصود وتبحث في المضامين الشعورية أو الإرادية، ونظرية المقاصد، وتبحث في الخطاب القيمي للخطاب الشرعي."(32)

أمّا على مستوى الدراسات العليا فيمكن أن تحقق التكاملية المعرفية في دراسات معمقة متخصصة تتناول ما يأتي:

الفرع الأول: الدراسات المقارنة والتكاملية المعرفية: ويمكن أن تؤدي إلى التقارب والتكامل على مستوى البحوث، وصورها، من نحو: مقارنة مسائل الشريعة بالقانون، ومقارنة مسائل الشريعة بالفلسفة، ومقارنة مسائل الشريعة بالإعجاز العلمي والاكتشافات الحديثة، ومقارنة مسائل الشريعة بالعلوم الاجتماعية وعلم النفس.

الفرع الثاني: فهو ضرورة الدراسات التأصيلية والتكاملية المعرفية، وهي دراسات مهمة في قضايا أسلمة المعرفة والعلوم، والتقريب بين العلوم العصرية والتجريبية والفلكية والطبية والعلوم الشرعية، وتأصيل هذه الظواهر من الكتاب والسنة، واعتماد الوحيين مصدراً للمعرفة الطبية والعلمية والفلكية وغيرها، لا مصدراً للمعرفة الشرعية فقط.

الفرع الثالث: ضرورة الدراسات المصطلحية والتكاملية المعرفية. فالدراسات المصطلحية مهمة في تحديد الأنساق المعرفية الإسلامية، والمصطلح في العلوم الشرعية من أساسيات العلم، فلا نجد مصنفاً لا يبدأ بتعريف العلم أو أجزائه المعرفية؛ لأن من خلاله تبين المقاصد الحضارية والفكرية وتضبط المفاهيم والحقائق، وتنحصر التأويلات الخاطئة وتقل مساحة الخلاف، وهذا يؤدي إلى بناء علمي متين في الفكر والمنهج والتحصيل.

---

(32) عبد الرحمن. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص95-96.

خاتمة

إن إشكالية التكامل المعرفي إشكالية علمية تحتاج إلى جهود وإغناء. وقد اتضح من هذا البحث أنّ علماء الإسلام ناقشوا هذه القضايا المعرفية، انطلاقاً من ضرورة العلم، وضرورة طلبه وتحصيله، ثم نشره والعمل به لتحقيق حضارة تقوم على الإنسان صاحب الرسالة والأخلاق. وما دام البحث يناقش قضية التكوين لدي الطالب الجامعي الذي يعيش تمزقاً بين تحصيله العلمي وهويته، فإن الضوابط واضحة في تحقيق مبدأ التكامل في التحصيل قدر المستطاع، من غير إخلال بالتخصص، ومن غير عداوة لما يجهل من العلوم وحملتها. ويمكن تحقيق التكامل المعرفي في مجال العلم والدين والأخلاق أولاً، ثم التكامل في التحصيل، والمنهج، والتكوين، والتصنيف.

كما لا بدّ من إحداث مقياس علمي في كل التخصصات يتعلق بتاريخ العلوم عند المسلمين، والتركيز على المناهج والأنساق والتدرب على التفكير والاستنتاج أكثر من القناعات، والدعوة إلى نشر أفكار المعلم وليس نشر أفكار العلم. وإعادة النظر في كثير من المسلمات التعليمية والتعلمية على مستوى الإفراد والمؤسسات، والأسرة، والمدرسة، والجامعة، والجامع. وممارسة ما يسمى بالفرنسية قاعدة الميمات الثلاث: (La règle des 3 M) ممارسة التهجين المنهجي المافوق مناهجي. وإعادة النظر في مناهجنا الدراسية تأصيلاً وعصرنة. وحصر أهم مشكلات الشباب الفكرية ودراستها ومعالجتها.

الباب الثاني

تمثلات التكامل المعرفي في أعلام

الفصل الأول

الإطار النظري للتكامل المعرفي في العلوم عند إسماعيل الفاروقي

عبد العزيز بوالشعير[1]

مقدمة

ينطلق الداعون إلى إسلامية المعرفة من تقرير مفاده أن الفكر الإسلامي التقليدي، ونظيره الغربي الحديث، يعيشان أزمة، أسهم في تعميقها واستمرارها الخلط المفاهيمي.[2] وغياب الرؤية التوحيدية الكلية. وقد تمثلت الأزمة الفكرية للفكر الإسلامي التقليدي في الأدوات المنهجية المستخدمة فيه. وأمّا الفكر الغربي فتمثلت أزمته في الرؤى الوضعية التي تهيمن على كل مجالاته، ويرى منظرو إسلامية المعرفة أن تجاوز هذه الأزمة بشعبتيها يعد شرطاً لتوفير البديل المعرفي الإسلامي، وهو ما لا يمكن أن يتم -وفقاً لأطروحة إسلامية المعرفة- إلا بعد إعادة صياغة فكرية لكلا الفكرين، اعتماداً على جهاز مفاهيمي مغاير، يراعي مبادئ الإسلام ومفاهيمه التأسيسية. ولأن هذه العملية هي عينها المقصودة في

(1) دكتوراه في الفلسفة، أستاذ مساعد في المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة-الجزائر. البريد الإلكتروني: bouch_abde01@yahoo.fr

(2) إبراهيم، أبو بكر أحمد محمد. "مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س11، ع42-43، خريف 2005م، شتاء 2006م، ص13.

مفهوم التكامل المعرفي، فإن من المهتمين بالخطاب الفكري الإسلامي المعاصر من يرى أن مفهوم التكامل المعرفي، وإسلامية المعرفة، يعبران عن مضمون واحد، في حين يرى آخرون أن بين المفهومين حدوداً فاصلة.[3]

فما مفهوم التكامل المعرفي في نظر الفاروقي؟وما هي مسوّغاته؟ وما هو الإطار النظري للتكامل المعرفي كما يراه؟ وما موقع مقولة التكامل في بنية النظام المعرفي التوحيدي في مقاربات إسماعيل الفاروقي؟ وما هي الصيغ الإجرائية التي اقترحها الفاروقي لتحقيق فكرة التكامل المعرفي في العلوم؟ وما هي أهم النتائج التي ترسم ملامح التكامل المعرفي، ضمن مشروع إسلامية المعرفة عموماً، ورؤية الفاروقي خاصة؟

والإشكال الذي يطرح نفسه وما سنحاول الإجابة عنه في إطار رؤية الفاروقي هو: كيف يجمع هذا النظام بين ثوابته العقدية والقيمية والثورة العلمية المعاصرة، التي أزاحت كثيراً من المقولات والمفاهيم عن وعي الإنسان المعاصر، وأمدته برؤى جديدة وتصورات مغايرة وآفاق متجددة؟ وكيف يمكن تحقيق الانسجام والتوافق بين مصادر النظام المعرفي ومجالاته وأسسه؟ أي، هل يمكن الجمع بين الثابت والمتغير، وبين الكلي والجزئي، وبين المطلق والنسبي، وبين الوحي والعقل، وبين الواقع والفكر، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين الإنسان والطبيعة، وبين الطبيعة والوحي، وبين اليقين واللايقين، وبين النسقية والانفتاح؟

أولاً: مسوّغات التكامل المعرفي

من دواعي الحديث عن التكامل المعرفي في الفكر الإسلامي المعاصر في نظر إسماعيل الفاروقي، الأزمة التي تعيشها الأمة فكراً وواقعاً. وتتمثل أبعاد الأزمة التي حلت بالأمة الإسلامية، في بُعدين أساسيين:

(3) المرجع السابق، ص14.

البُعد الأول: الغزو والتبديل الثقافي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، بخاصة ذلك التبديل الذي جعل عقول أبناء الأمة تتخطى الفكر الإسلامي والتراث الإسلامي، أو تدرسه على أنه ظواهر قد اندثرت لا علاقة لها بالحياة المعاصرة ولا حاجة إليها، مما أحدث له تمزقاً وفصاماً بين قيمه ومنطلقاته ومعتقداته وأهدافه، وقيم الغرب ومنطلقاته ومعتقداته وغاياته، مما أفقده -في النهاية- هويته، وشتت سبله ومناهجه.

البُعد الثاني: وكان في قطع هذه الأمة عن تراثها الإسلامي، وتحويله إلى تراث تاريخي فحسب، يفتخر به ويتغنى بأمجاده. أما أن يكون أساساً للبناء، وقاعدة للتفاعل الحي بإبقاء المفيد وتنمي النافع وإحياء الجيد، فذلك موضع الرفض، لا موضع التقبل والاعتبار عند كثيرين.[4]

فلا شكّ في أن الخلل واقع في مجالين؛ أولهما: الفكر الغربي المتأزم العاجز عن تجاوز مآزقه، والثاني: الخلل في تعاملنا مع التراث الإسلامي. ولإيجاد حل لهذه الازدواجية المرضية، يقترح الفاروقي ما يسمى إسلامية المعرفة، التي تصب في التكامل المعرفي، وتأخذ وجهين؛ داخلي: ينصب على دراسة تراثنا وديننا. وخارجي: ينصب على استيعاب الفكر الغربي ونقده، مع التركيز على العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ إذ إن خطرها أكبر وأسرع من خطر العلوم الأخرى.

ومسوّغ "الفاروقي" في هذا، هو أن العلوم الاجتماعية الغربية تعد ناقصة، وهي بالضرورة تتسم بالسمة الغربية، ومن ثم فهي غير ذات جدوى لأن تكون بمثابة نموذج لطالب العلم المسلم. ثم إن العلوم الاجتماعية الغربية تنتهك متطلباً حاسماً للميثودولوجيا الإسلامية. ولهذا راح "الفاروقي" يعدد نقائص الميثودولوجيا الغربية، ويكشف خطأها ومحدوديتها الجغرافية والزمنية. فالعلوم الاجتماعية التي ظهرت في الغرب أرادت أن تبني فرضياتها وحقائقها واختباراتها على نموذج العلوم الطبيعية، متناسية بذلك جوهر الاختلاف والتمايز القائم بين

---

(4) الفاروقي، إسماعيل. "صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية"، **مجلة المسلم المعاصر**، ع20، محرم 1400هـ/ديسمبر 1979م، بيروت، ص34.

العلمين، فـ"الطالب الغربي الذي يدرس طبيعة الإنسان والمجتمع، لم يكن في حالة تجعله يدرك أن ليس بالضرورة أن تكون جميع الحقائق المتعلقة بالسلوك الإنساني قابلة للملاحظة عن طريق الحواس، ومن ثم خاضعة للقياس، فالظاهرة الإنسانية لا تتكون من عناصر طبيعية على وجه القصد، بل يتدخل فيها عناصر أخرى تنتمي إلى نظام مختلف؛ أي النظام الأخلاقي الروحي..."[5]

وتأسيساً على هذا، اهتدى "الفاروقي" إلى ضرورة إضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية بوصفه إجراءً غاية في الأهمية؛ بغية إنقاذ هذه العلوم من المآزق التي وصلت إليها على يدي العقل الغربي. وقد مكّنه من إنجاز هذه المهمة بعمق، احتكاكه بالتراث الغربي في منابعه، بالإضافة إلى امتلاكه المقدرة الاجتهادية العالية، بعد هضمه مقاصد الإسلام، وتوفره على عقلية منهجية تركز على ضرورة تغيير واقع المسلمين الرديء نحو حياة أفضل؛ حياة مضيئة بقوة إيمانية حارة ودافئة ودافعة ومحفزة.[6]

فالتكامل المعرفي من هذا المنظور ينبغي أن يكون محكوماً دائماً بالرؤية العقدية التوحيدية، بوصف التوحيد ضابطاً منهجياً ومعرفياً يؤطر عملية التفكير ويرشّدها. ولهذا يعتقد "الفاروقي" أن إضفاء صفة الإسلامية على العلوم، خاصة الاجتماعية منها يعني الآتي:

- يجب على جميع الدراسات سواء كانت تتصل بالفرد، أو الجماعة بالإنسان، أو الطبيعة بالدين أو العلم، أن تعيد تنظيم نفسها تحت لواء مبدأ التوحيد؛ أي توجه لتلتزم بالنمط الإلهي بالصفة الإلهية التي جاء بها الوحي.

- يجب على العلوم التي تدرس الإنسان وعلاقاته بالبشر، أن تقرَّ بأن الإنسان يحيا في ملكوت يحكمه الله في كل من الناحيتين: الغيبية والقيمية، وتتضمن تلك العلوم التاريخ الإنساني. ويجب أن تعنى تلك العلوم بخلافة الله على الأرض؛

(5) المرجع السابق، ص28، 29.

(6) المرجع السابق، ص5.

أي خلافة الإنسان. ونظراً لأن خلافة الإنسان تعد اجتماعية بالضرورة، فإن العلوم التي تقوم بدراستها يجب أن تسمى العلوم الخاصة بالأمة.[7]

ويشير "الفاروقي" إلى نقطة مهمة في الدراسات الإسلامية، -التي غابت للأسف الشديد- أوقعتها تحت تأثير النزعة الفلسفية الغربية، وهي أن الدراسة الإسلامية ترفض الاعتراف بتشعب العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. ويقدم بذلك تصنيفاً جديداً مغايراً لما دأب عليه العلماء والفلاسفة الذين عكسوا في تفكيرهم وتصنيفهم رؤية معرفية، ونموذجاً معرفياً يفصل علوم الإنسان عن علوم المجتمع، ويجعل علوم الاجتماع لاحقة للعمل الطبيعي ومقتفية أثره. وهنا يقترح الفاروقي إعادة تصنيف كما قلنا "بل إنها تطلب إعادة تصنيف فروع الدراسة وتقسيمها إلى العلوم الطبيعية التي تتناول الطبيعة والعلوم الخاصة بالأمة التي تتناول الإنسان والمجتمع..."[8]

العلوم الخاصة بالأمة لها مكانة يجب أن لا تهدر بوساطة العلوم الطبيعية، فإن كليهما يحوز على المرتبة نفسها في الخطة الخاصة بالمعرفة الإنسانية، والفارق الوحيد بينهما يكمن في موضع الدراسة، وليس في الميثودولوجيا، وكلاهما يهدف إلى اكتشاف النمط الإلهي وفهمه: أحدهما يعمل على استكشافه في نطاق الأشياء المادية، والآخر في نطاق الشؤون البشرية.[9]

ويعتقد "الفاروقي" أن لا تعارض بين الوحي والعقل، خلافاً لما يدعيه الغرب؛ بمعنى أن العلوم الخاصة بالأمة هي في النهاية تصب في فهم النمط الإلهي، وأنه "ليس ثمة شيء قدمه لنا الإسلام عن طريق النقل أو الحديث إلا وقد كان ثابتاً أو قابلاً للإثبات عن طريق العقل والفهم، فإنه ليس ثمة شيء يكمن فوق استراتيجية الفهم الإنساني.

---

(7) الفاروقي، **صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية**، مرجع سابق، ص34، 35.

(8) المرجع السابق، ص35.

(9) المرجع السابق، ص35.

يدّعي الغرب أن علومه الاجتماعية تتسم بالصفة العلمية، لأنها محايدة وتعتمد تفادي الأحكام والتفصيلات الإنسانية، وتعامل الحقائق بوصفها حقائق وتتركها تتحدث عن نفسها، وهذا في رأي الفاروقي ادعاء باطل، لأنه ليس ثمة إدراك نظري لأي حقيقة دون إدراك طبيعتها وعلاقاتها القيمية.(10)

فالعلوم الاجتماعية الغربية تنبني عادة على أحادية الرؤية والمبدأ في التحليل والتعليل والتفسير، وتتجاهل العوامل الأخرى في الظاهرة، كما تتجاهل العناصر الخارجة عن الحضارة الغربية، وهو ما يكشف عن الطبيعة الأيديولوجية والجغرافية للعلوم الإنسانية والاجتماعية؛ لأن القضايا التي تدرسها هذه العلوم هي -بالدرجة الأولى- قضايا الحياة الاجتماعية ومشاكلها، ومن ثم فالمعرفة على العموم، والمعرفة الاجتماعية على وجه الخصوص، تعبِّران عن مدارس المفكرين والعلماء والباحثين واهتماماتهم. ويعضد هذا الكلام، ما نجده في العلوم الإنسانية والاجتماعية الغربية التي تنادي بحصر اهتماماتها في دراسة الظواهر الواقعة في العالم المحسوس فقط؛ أي تلك الظاهرات التي يمكن ملاحظتها وإقامة التجربة عليها." إن مثل هذه الدعوة تشكل في نظرنا تحيزاً وتضييقاً لمصدر المعرفة عن الإنسان، ومجافاة لأخلاقيات (Ethics) الموضوعية نفسها، التي تدعي تلك العلوم العمل بها والدفاع عنها."(11)

فالعالم الغربي يدعي التحدث عن المجتمع الإنساني، في حين أنه يعني المجتمع الغربي، أو يدعي التحدث عن الدين في حين أنه يعني المسيحية، أو يدعي التحدث عن القوانين الاجتماعية والاقتصادية، في حين أنه يعني بعض الممارسات العامة للمجتمعات الغربية.(12)

---

(10) المرجع السابق، ص36.

(11) الذوادي، محمود. **إشكالية التحيز، رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد "محور العلوم الاجتماعية"**، تحرير: عبد الوهاب المسيري، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط3، 1418هـ/1998م، ص36.

(12) الفاروقي، **صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية**، مرجع سابق، ص36.

إن إضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية، يجب أن يعمل على إظهار علاقة الحقيقة موضع الدراسة، بذلك الوجه أو تلك الناحية المتصلة من النمط الإلهي. ونظراً إلى أن النمط الإلهي يُعدّ "المعيار" الذي يجب أن تعمل الحقيقة على إحلاله؛ فإن تحليل الأمر الواقع يجب أن لا يغفل ما يجب أن تكون عليه الأشياء. ولما كان العالم الغربي غير قادر على أن يكون نزّاعاً لانتقاء الأهداف أو الغايات الجوهرية للمجتمع، بل ينتقد الوسائل فقط، بسبب التزامه الواعي بتصوير الأشياء وليس تأييدها، فإن العالم الاجتماعي المسلم بخلاف ذلك؛ إذ نظراً إلى عدم تركه النواحي القيمية في دراسة الشؤون الإنسانية، فإنه يكون نزّاعاً لانتقاد الحقيقة في ضوء النمط الإلهي، "فالحقيقة في رأيه ليست بأكثر من تفهم ذكي للطبيعة المتمثلة في التقارير والتجارب العلمية، أو تفهم الوحي الإلهي المتمثل في القرآن، وكلاهما من صنع الله."

يعتقد أصحاب مشروع التكامل المعرفي في الفكر الإسلامي المعاصر، خاصة رواد إسلامية المعرفة، أن الأمة الإسلامية تعيش أزمة فكرية حادة، تتلخص في ثلاث معضلات هي:

المعضلة الأولى: وتتمثل في ازدواجية التعليم، التي انعكست على شخصية المسلم وعقله وفكره ونمط حياته، وإنتاجه الفكري والعلمي والفلسفي. والمعضلة الثانية: وهي خطر العلمانية وحركة التغريب على الثقافة الإسلامية والفكر الإسلامي. المعضلة الثالثة: وتتمثل في نمطية المنهجية الإسلامية التقليدية، وقصورها عن تقديم البديل المعرفي الإسلامي في المجالات الاجتماعية.

ومناقشتها تكون على النحو الآتي:

1 – ازدواجية التعليم

يعتقد الفاروقي ومعه مدرسة إسلامية المعرفة، أن مشكلة التعليم في البلدان الإسلامية تكمن في الازدواجية التي شطرت التعليم إلى شطرين؛ الأول: يختص

بالعلوم الدينية التقليدية، والثاني: ينصرف للتخصص في العلم الحديث. وعليه، فالمهمة التي تواجه الأمة في القرن الخامس عشر الهجري تتحدد في حل المشكلة التعليمية؛ إذ يتعذر على الأمة استعادة مكانتها دون إعادة بناء نظامها التعليمي وتصحيح عيوبه، ومن ثم يجب إزالة حالة الازدواجية التعليمية السائدة عند المسلمين وإنهائها، وإلغاء تشعبها إلى نظام تعليم إسلامي وآخر علماني، ليتحقق اتحاد النظامين وتكاملهما.

ولقد خلص مؤتمر مكة إلى أن تجاوز خطر الازدواجية التعليمية هو الهمّ المشترك بين الحاضرين، وأطروحة الفاروقي وزملائه، التي فطنت إلى الإشكال المعرفي، الذي نتج عن استخدام نظام تعليمي على النهج الغربي، موازٍ للتعليم الإسلامي التقليدي الذي كان سائداً في كل البلاد الإسلامية.

وقد ولد ذلك ازدواجية في نظم التعليم منذ عهد محمد علي باشا، وهذا يخالف الميزة الأساسية للعلم الإسلامي الذي يتأسس على الوحي؛ فالعلم الذي ينطلق من تصور كلي مستمد من مصدر متعالٍ عن الذات"القرآن والسنة"، هو علم يسعى للتحرر من النزعات الذاتية والتوجهات الأيديولوجية. وهذه القضية في غاية الأهمية، ولكنها أهدرت في العلوم الإنسانية الحديثة المتحيزة بالضرورة. وتفترض هذه الرؤية كذلك أن مبدأ التوحيد بالنسبة للمسلم ضابط منهجي له قيمته في ضمان التحرر من تلك النزعات، وأنه يخرج العلم من دائرة العقل التي سجن فيها باسم الحياد الأخلاقي، وأفقدته دلالته ووظيفته.(13)

2 - خطر العلمانية وحركة التغريب على الفكر الإسلامي

يستخدم العطاس مفهوم "إسلامية المعرفة" ويعني به: نقض المعرفة الغربية. وبناء على ذلك فإن نقد العطاس للعلمانية، قد اتجه إلى مناقشة الأصول الفلسفية

---

(13) إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي**، مرجع سابق، ص16، 21.

- الفاروقي، إسماعيل. **إسلامية المعرفة: المبادئ العامة، خطة عمل، الإنجازات**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ/2001م، ص57.

للتحولات الثقافية والفكرية التي شهدها الغرب في العصر الحديث. فالرؤية التي ينظر بها العطاس لإشكالية سحب النسبية التاريخية للمجتمعات المسلمة، قائمة على الوعي بخطورة المقولات الأساسية لمفهوم النسبية التاريخية، المتمثلة في: ضرورة تجريد الطبيعة من المعاني والإحالات الدينية الزائدة، والتحرر من الدين، ونزع القداسة عن القيم. وخطورة هذه القضايا تتمثل في نقاط ثلاث: أولها: أن الفكر الديني في التجربة المسيحية الغربية عندما فشل في احتواء تيار العلمنة، تقبل فكرة المصالحة مع المسيحية، وهي فكرة تنطوي على عملية هدم للذات. وثانيها: أن الإنسان الغربي يميل دائماً إلى النظر إلى ثقافته وحضارته على أنها طليعة الحضارات والثقافات الإنسانية، وإلى تجربته الخاصة ومستوى وعيه بوصفهما أرقى ما بلغه الجنس البشري. وثالثها: أن روح البحث العلمي في ثقافة الغرب وحضارته قد نشأت مترافقة مع خيبة أمل في الدين، كما فهم في تلك الحضارة لسان رسوله.[14]

3 - نمطية المنهجية الإسلامية التقليدية، وقصورها عن تقديم البديل المعرفي الإسلامي

إذا آلت العلوم الحديثة وانتهت بمحاصرة الدين والثقافة الدينية، فإن الملتزمين برؤى النظام التقليدي في الطرف الآخر، لم يتوفر عندهم الوعي الكافي بالتعقيدات الفكرية الحديثة. وهذا الوضع تطلب البحث عن فئة ثالثة تكون ملمة بقيم المجتمع وتقاليده، وقادرة في الوقت ذاته على الإلمام بالحكمة التي يمكن أن تقدمها المعارف الغربية الحديثة، لأنه عند هذه الحالة"فقط" يمكن للمسلم في المجتمعات الحديثة أن تتكامل عنده مبادئ الأخلاق والسلوك الروحي مع المعرفة العقلية المعاصرة. وهذا التحديد لمهمة إيجاد هذه الفئة الثالثة يعني أن تجاوز إشكال الازدواجية والثنائية التعليمية، وهو إشكال يتضمن جملة من

(14) انظر آراء العطاس في:
- إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي**، مرجع سابق، ص45.

التحديات الاجتماعية والثقافية والفكرية، يمكن أن ينظر لها -إضافة إلى النظر فيها من زاوية خطر المعرفة الحديثة على الفكر الإسلامي- من زاوية إخفاق المعرفة الإسلامية التقليدية في تقديم البديل المعرفي الأكثر أصالة وإحاطة بالتصورات الإسلامية في مواجهة التحديات الفكرية الحديثة."[15]

ثانياً: الإطار النظري للتكامل المعرفي

يعتقد الفاروقي أن التكامل المعرفي المنشود في النسق الفكري الإسلامي يقوم على مبدأ وحدة الحقيقة، المستمدة بدورها من مبدأ التوحيد؛ بمعنى أنه يوجد تطابق بين حقائق الوحي وحقائق الواقع. وهذا التطابق في نظر الفاروقي قائم على ثلاثة مبادئ ترتكز عليها المعرفة الإسلامية كلها، هي:

1 - إن وحدة الحقيقة تفرض أنه لا يوجد تعارض بين الحقائق الواقعية وما يأتي به الوحي، فكل ما يقرره الوحي لا بدّ أن يكون صادقاً منسجماً مع الواقع، موافقاً له. فإن ظهر أي تفاوت بين الوحي والواقع، فإن على المسلم أن يراجع دقة فهمه للوحي، كما عليه أن يستوثق من سلامة كليات وجزئيات إدراكه الصحيح لحقائق الواقع، ما دام يؤمن بمبدأ وحدة الحقيقة المطلقة. وهذا المبدأ، هو الذي يحمي المسلم من خطر التأويلات والتفسيرات المتسرعة، أو المغرقة في المجازات، أو المعتمدة على معانٍ باطنية لا سند لها سوى الفهم الشخصي التحكمي، كما يحميه من ضحالة الفكر وسذاجة النظر في سنن الطبيعة، وفطرة الكائنات، وحقائق الكون.

2 - إن وحدة الحقيقة المطلقة تفرض أنه لا يوجد تعارض، أو خلاف، أو تفاوت مطلق بين العقل والوحي، كما ترفض رفضاً قاطعاً فكرة أنه لا يوجد فهم، أو مبدأ، أو علاقة، أو حقيقة، أو بُعد أعلى يمكن أن يزيل التناقض. إن الإنسان يبحث في الطبيعة ويحاول أن يكتشف ويكشف السنن والقوانين التي أوجدها الخالق في الكون، وكثيراً ما يخطئ فيتوهم أو يظن أنه قد أمسك بالحقيقة، مع

(15) إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي**، مرجع سابق، ص20.

أنه كان على خطأ، ومثل هذا الموقف قد يخلق تعارضاً في الذهن بين العقل والوحي، لكن إيمانه بوحدة الحقيقة المطلقة يجعله يرفض هذا التعارض ويرى أنه وَهْم فحسب، ويطالبه بالعودة إلى النظر ثانية في معطياته، وفحصها من جديد. واستناداً إلى وحدة الحقيقة، لا بدّ من أن يتم على المدى تجلية الحقيقة وإدراكها، وحلّ التناقض الوهمي بين مفهوم الوحي ومسلّماته، ومدركات الحقائق الواقعية ونظرياتها.

3 – إن وحدة الحقيقة المطلقة، أو طبيعة قوانين المخلوقات والسنن الإلهية، تفرض أن باب النظر والبحث في طبيعة الخلق أو في أي جزئية منه، لا يمكن أن يغلق؛ لأن سنن الله في خلقه غير محدودة، فمهما عرفنا منها، ومهما تعمقنا في هذه المعرفة، فلا يزال هناك المزيد منها ليكشف ويسخّر. ومن هنا، فإن الاستعداد لقبول الجديد من المدركات والبراهين، والإصرار على متابعة البحث، هي خصائص لازمة للعقل المسلم الذي قَبِل ووعى مبدأ وحدة الحقيقة.[16]

فالمعرفة في منهج الوحي مشروع مفتوح وجهد متواصل، وسعي مستمر من أجل الكشف عن الحقيقة المصفاة من الدغل والتدليس والتلبيس؛ لأن الحق كما يقول "أبو الوليد الباجي" واحد، وأن من حكم بغيره فقد حكم بغير الحق، ولكننا لم نكلف إصابته، وإنما كلفنا الاجتهاد في طلبه، فمن لم يجتهد في طلبه فقد أثم، ومن اجتهد فأصاب فقد أجر أجرين. من أجل هذا غدت المعرفة في النسق المعرفي الإسلامي مشروعاً منفتحاً على النماء المستمر والتطوير الدائم، وغدت المعرفة الإنسانية مشروعاً متجدداً لا يعرف الجمود والركود، ما دام الاجتهاد المطلوب شرعاً يعدّ إدراكاً للحقيقة لا كل الحقيقة، ولا ذاتها، ومن ثم فهي ليست أزلية ولا أبدية، بل تاريخية. فما أن يحدث تعقل للواقع أصدق حتى يتم تجاوز التعقل السابق.[17]

---

(16) الفاروقي، **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص103، 104.

(17) عبد الحميد، عرفان. "الإطار الفكري العام لنظرية المعرفة في القرآن"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، س4، ع15، شتاء 1414هـ/1999م، ص82، 83.

وما يوحي بالرؤية النقدية للمعرفة، هو نقد "الدعاوى الإنسانية والبحث الدائب وراء قوانين الطبيعة التي لا تكون نهائية أبداً. وهما في ذات الوقت شرطان لازمان للمنهج الإسلامي وللعلم الأصيل. ومن هذا المنطلق، فإن أقوى حكم يبقى دائماً مؤقتاً، ويظل صالحاً حتى تظهر أدلة جدية تشكك فيه، أو تفنده أو تؤكد صحته. ولهذا فإن أعلى حكمة، وأوثق قرار يتوصل إليه العقل المسلم يجب أن يعقبه هذا التأكيد، وهو قولهم: والله أعلم."[18] ولعل هذا الموقف يتطابق تماماً مع موقف "باشلار" (Bachelard) من نتائج الفكر العلمي؛ إذ يقول: "ما من فشل جذري، لكن ما من نجاح نهائي، فالفكر العلمي بفعل تطوراته هو في طريق تحولات لأسسه في طريق معاودة انتظام متواصلة."[19]

ويأتي تصور "باشلار" القاضي بإعادة تصحيح معارف الفكر العلمي، في سياق عملية إعادة هيكلة المعرفة باستعمال العقل والتجربة. وهذا العلم في أساسه يأتي من فرضية "أن دور الجانب العقلاني في الإنسان يقوم بوظيفته معتمداً على معلومات أو معطيات موجودة سلفاً، أو كما في تصور بوبر وفقاً لمجموعة من التخمينات والمعتقدات المكتسبة المبنية على المشاهدة، من أجل تشييد صرح من المعرفة العلمية الموضوعية."[20] وتبين نتائج العلوم صحة هذا التصور؛ لأن العلم ذاته دحض بنفسه موضوعية نتائجه وحتميتها، فمفهوم النسبية وفكرة الآفاق الجديدة من عوالم كبيرة وأخرى غير مرئية، كل ذلك أظهر أن أي ابتكار علمي جديد يطرح أسئلة أخرى جديدة؛ لأنه يظهر متغيرات لم تكن موجودة من قبل بدلاً من أن يكتفي بالتوصل إلى نتيجة حاسمة.

فالتصور الغربي مغاير بالأساس للرؤية التوحيدية المؤمنة بالتكامل المعرفي، الذي يحدد علاقة العقل بعالم الغيب؛ إذ إن "قضية الإيمان بالغيب هي محل

---

(18) الفاروقي، **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص104، 105.

(19) Bachelard, Gaston. *Le Rationalisme Appliqué*. 3edition, paris: Presses Universitaires de France, 199, p. 47.

(20) أوغلو، أحمد داود. **العالم الإسلامي في مهب التحولات الحضارية**، ترجمة وتحرير: إبراهيم البيومي، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط1، 1427هـ/2006م، ص35.

الخلاف بين المنهجين: منهج عرف أصحابه للعقل إمكاناته وطاقاته من جانب، وعرفوا مطلب الشرع والوحي من العقل والوظيفة التي ناط بها من جانب آخر. أمّا المنهج الغائي، فأطلق أصحابه العنان لعقولهم، فلم يعترفوا بإمكاناته وطاقاته، بل قالوا إن العقل قادر على أن يخضع كل شيء لسلطانه ما غاب عنه وما حضر، ما أدركته الحواس وما غاب عنها، حتى ما أخبرت به الأنبياء عن عالم الغيب وقضاياه، يجب أن يخضع العلم به وبكيفيته لسلطان العقل."[21] وهذا يعني أن الإبستمولوجية الإسلامية تعترف بدور العقل ووظيفته فيما خلق له في التعرف على عالم الشهادة، وتقر بقدرته وحدوده في مجال التعرف على عالم الغيب؛ إذ إن العقل في عالم الشهادة مسلط لاكتشاف الكون وقوانينه، وهو في عالم الغيب متعلم يأخذ العلم من مصادره التي غاب عنها أو غابت عنه؛ وهي التي جاء الخبر عنها، معصوماً عن معصوم عن الله سبحانه. والعقل في هذه الإبستمولوجية يملك قدرة البحث وتعرّف عالم الشهادة، لكنه يفقد جميع الأدوات التي يتعرّف بها عالم الغيب إلا مصدراً واحداً هو الوحي، الذي هو إخبار الله ذاته بذاته على لسان رسوله.[22]

وفق هذه المنهجية يجمع الإنسان بين القراءتين؛ القراءة التي تعتمد على الربط بين القرآن بوصفه محتوى الوعي المعادل للوجود الكوني، وحركته. وقراءة ما يتمظهر به هذا الوجود من تشيؤ وتكوين ودلالات. فكلاهما يكمل الآخر في الكشف عن دلالات الوجود وقوانينه؛ القرآن بمقولاته؛ والطبيعة بحركتها (...). والقراءتان تستمدان من مصدريهما؛ القرآن والكون، فالقرآن يعطي ما هو موجود في الكون، والكون يعطي ما هو موجود في القرآن. ففي سياق التوافق بين ما جاء في الوحي، وما هو واقع في الكون من قوانين وسنن، يرد نص الفاروقي الذي يقول فيه: "والوحي (...) يبين لنا ويرشدنا إلى جوهر حقيقة القوانين الطبيعية، أو السنن

(21) الجليند، محمد السيد. **الوحي والإنسان "قراءة معرفية"**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2002م، ص86.

(22) المرجع السابق، ص87.

الإلهية التي يسير الكون على أساسها وإلى الغاية منها. ومن الواضح أنه لا يمكن أن يكون هنالك إرشاد أو بيان أو تعبير يتعلق بتلك القوانين أصدق من بيان خالقها ومدبرها. ومن هنا فإن النظر العقلي والمنطقي الإنساني يقتضي أنه لا يمكن أن يوجد أي تناقض أو اضطراب. هذا التطابق المنطقي بين العقل والحقائق المطلقة والواقعية وما يأتي به الوحي، هو أخطر مبدأ عرفته نظرية المعرفة."[23]

وثمة نقاشات وسجالات حادة كثيرة دارت حول مبحث الفكر العلمي، أدت إلى زعزعة الثقة اتجاه العلم ونظرياته، وبنيته المعرفية التحتية، بوصفه ضرورة حتمية وظاهرة تراكمية.[24] وحطّت من قيمة العقل ومكانته في العملية المعرفية"، ومن ثم عرفت الفلسفة المعاصرة بأنها نقد للعقل بعد أن رأت أخطاء العقل في الفلسفة الحديثة."[25] وتعزى أسباب الأخطاء هذه إلى تمركز أعمال العقل حول الإنسان لا غير. يقول حسن حنفي معلقاً على هذه المسألة: "فالنظرة الإنسانية بطبيعتها وحيدة الجانب، هذا التغير المستمر وعدم الاستقرار أو البحث الدائب عن الحقيقة، قد أدى إلى كثرة الإنتاج الفكري ووفرة المذاهب التي قد تضيع الحقيقة بينها، فالكل ممكن، والكل صحيح، ولكن إلى حد معين، لذلك لا يمكن لمجتمعات غير أوروبية أن تنقل هذه المذاهب التي تعبر عن تقلبات النظرية إلى واقع خاص".[26]

وتعود هذه الارتباكات في الإبستمولوجية الغربية إلى خلل في منهجية الفكر، كما يرى "أبو القاسم حاج حمد"، فغياب المنهجية الصحيحة في النظر إلى الطبيعة وإلى الإنسان وإلى الوحي، هو الذي يؤدي إلى التفكيك بدل التركيب، والتجزئة بدل الكلية، رغم استنادها إلى الجدلية، إلا أنها جدلية ناقصة وقاصرة عن إدراك الروابط بين مختلف مكونات الفكر: المادية والمعنوية. ولهذا يقترح أبو القاسم

(23) الفاروقي، **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص102، 103.

(24) المرجع السابق، ص40، 41.

(25) حنفي، حسن. **في الفكر الغربي المعاصر**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط4، 1415هـ/1995م، ص27.

(26) المرجع السابق، ص31.

حاج حمد تصوراً جديداً لهذه الجدلية بقوله: " فالجدلية في مفهومنا تفكيكاً وتركيباً، هي جدلية غائية، محكومة في لحظتها بصيرورة غائية وتطويرية غائية، فليست مثالية وليست مادية، لأنها ترتبط لدينا بمفهوم منهجية التشيّؤ العلمية الوظيفية المرتبطة بمنهجية الخلق، وهي جدلية ذات مراتب، تأليفية وتوحيدية وإدماجية تبعاً لمراتب العلاقة مع الله (عالم المشيئة- وعالم الإرادة- وعالم الأمر)، وبهذا نحقق المفهوم الإسلامي للجدلية والصيرورة والتطورية."[27]

وهذا التصور الجديد للجدلية نابع من تصور جديد للمنهجية المعرفية المتبعة في النظر إلى الوجود وإلى الوحي، فمصطلح المنهجية عموماً يستخدم "ليعطي معنى (الناظم الكلي) للأفكار وأشكال الوعي والمعرفة، برد الكثرة إلى الوحدة التي تحتويها. وتمضي طرائق البحوث إما برد الكثرة وتفتيتها، لاكتشاف عناصرها الأولية (التحليل)، أو باكتشاف مظاهر الوحدة في هذه الكثرة (التركيب). ويعتمد التحليل أو التركيب على تمثلات مختلفة، فهي إما مقولات عقل ناظم للكثرة، انطلاقاً من فروض عقلية صرفة، وإما استناداً لعلوم رياضية أو هندسية تلقي بظلالها على العلوم الطبيعية والموجودات الكونية."[28] وينبّه "حاج حمد" إلى الفارق الكبير بين المنهجية كما يفهمها عامة الباحثين والفلاسفة، والمنهجية كما يتصورها هو؛ إذ ينطلق في هذا التمييز من تصور الفلاسفة للمنهج، من أن "هناك من يفصل بين مجالات المعرفة من طبيعي وما وراء طبيعي، ومادي ونفسي، وبين مقولات عقل فطري غريزية، ومقولات عقل حسي، يستند على التجربة (...) فالمنهجية بهذا المعنى العام تقارب (طريقة البحث) في الأمور، لتنتهي إلى إيجاد ضوابط لها؛ أي قانون لها. وفي هذا الإطار العام تطلق صفة المنهج، ومنهجة الأمور والمنهجية على كل فكر يستهدف إيجاد قواعد للتفكير، في مجال جزئي أو كلي."[29]

(27) حاج حمد، أبو القاسم. **منهجية القرآن المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1424هـ/2003م، ص235.

(28) المرجع السابق، ص235.

(29) المرجع السابق، ص235، 236.

أمّا تصور "حاج حمد" للمنهجية فمغاير لهذا التصور العام؛ إذ يقول: "غير أن المنهجية التي نعنيها ترتبط ارتباطاً قاطعاً بالشمولية، وذلك بانطلاقنا من وحدة الكون الطبيعية والإنسانية معاً. فلا نقيم فصلاً بين الظواهر المتشيئة، مادية كانت أو نفسية، ونسحب عليها في مجملها قوانين الخلق الكلية."[30] إن دلالة مصطلح المنهجية عند "حاج حمد" ترتبط بالوحدة العضوية للوجود الكوني وحركته؛ إذ يتم وفقها قراءة الكون كله بمنهجية واحدة تعتمد على (الجمع بين القراءتين)، وفق مراتب مختلفة، ولكنها -برأيه- متراكبة تبدأ بفهم علاقة (ثنائية جدلية) هي: (الخالق-الخلق)، ثم تبحث في (جدلية) الخالق والخلق في إطار التأليف بين القراءتين (المشيئة)، والتوحيد بين القراءتين (الإرادة) والدمج بين القراءتين (الأمر)، وهي مراتب متداخلة من الأدنى إلى الأعلى.[31]

يخلص "حاج حمد" إلى أن المنهجية التي يقصدها هي "الناظم الشمولي للكون في وحدة مظاهره المتكاثرة، التي لا تقبل أشكالاً جزئية من المعرفة المادية أو الوضعية أو اللاهوتية، ولا تجزّئ بين نظرات القوانين بتقييد استخدامها في مجالات دون أخرى؛ ما وراء الطبيعة وعلوم الإنسان، وعلوم الطبيعة، وإنما تضع الحركة الكونية كلها، ما يفهم أنه وراء الطبيعة (الغيب)، وما يفهم أنه خاص بالإنسان (علم النفس والاجتماع)، وما يفهم أنه خاص بالطبيعة المادية (علوم الطبيعة التجريبية والتطبيقية)، تضع ذلك في كلٍّ واحد متحرك بجدلية الغيب والإنسان والطبيعة، وضمن صيرورة خلق وتشيؤ بتطورية غائية."[32]

هذا النص في حقيقته يعكس رؤيتين معرفيتين؛ رؤية نقدية لمنظومة معرفية غربية، قائمة على المادية الوضعية واللاهوتية، وعاجزة عن حل إشكالاتها المعرفية والوجودية، ورؤية معرفية توحيدية تأسيسية، قائمة على جدلية تركيبية في شكل

(30) المرجع السابق، ص235.

(31) المرجع السابق،ص235.

(32) المرجع السابق،ص235.

وحدة كلية متحركة تجمع بين الغيب والإنسان والطبيعة، فهي تشكل أبستمولوجية قرآنية بديلة، بعدما أفلست الإبستمولوجية الغربية المعاصرة -بنظر حاج حمد-.

ولعلنا ندرك هذه التأسيس الإبستمولوجي البديل للنظام المعرفي التوحيدي، دعوته إلى بناء معرفي قائم على مبدأ التوحيد، الذي تنتج عنه بنية مفاهيمية متميزة، وجهاز مقولاتي مغاير؛ إذ يشكل هذا المبدأ أساس الإبستمولوجية الإسلامية، فهو يعطي معنى جديداً للمنهجية المعرفية التي أشار إليها "حاج حمد" من قبل؛ بمعنى اعتبار التوحيد ناظماً كلياً للأفكار وأشكال الوعي والمعرفة، وهو القادر على رد الكثرة إلى الوحدة (التحليل)، أو من خلاله يتم اكتشاف مظاهر الوحدة في هذه الكثرة (التركيب)، وخير دليل على ذلك، الجهد الذي قدمه "الفاروقي" في كتابه "التوحيد ومضامينه على الفكر والحياة"؛ إذ يعرض الفاروقي في هذا الكتاب المنهجية المعرفية الإسلامية، انطلاقاً من عملية نقد المنظومة المعرفية الغربية في صورتها الدينية، ممثلة في المسيحية واليهودية، وفي صورتها الفلسفية والعلمية، متتبعاً في ذلك استقراء مجمل أفكار هذا النظام المعرفي المتأزم والمفلس في حقيقته، ثم التأسيس لإبستمولوجية بديلة؛ ففي رأيه أن أساس المعرفية والمنهجية هو التوحيد بوصفه مبدأ النظام المعرفي، ومبدأ الحضارة الإسلامية. يقدم الفاروقي في هذا الكتاب التصور الفلسفي والعقدي الإسلامي، الذي ينبغي أن ينتظم حركة العقل البشري في تفاعله مع الوحي: قرآناً وسنة، والكون بصورتيه: الطبيعية والإنسانية.كما يمكننا أن نلمس معالم هذه الإبستيمولوجية من خلال العمل التاريخي الكبير الذي قام به الفاروقي برفقة زوجته لويس لمياء الفاروقي، والموسوم بـ"أطلس الحضارة الإسلامية"؛ إذ اتبعا فيه منهجية جديدة في قراءة الحضارة الإسلامية ودراستها، وبيان أسسها ومنطلقاتها، وذلك بالتركيز على أربعة عناصر هي: السياق، والجوهر، والشكل، والتجليات.[33]

---

(33) الفاروقي، إسماعيل. **أطلس الحضارة الإسلامية**، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، مراجعة: رياض نور الله، الرياض: مكتبة العبيكان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1419هـ/1998م. ص7، 8.

ويمكننا تلخيص الإبستمولوجية البديلة التي اقترحها الفاروقي في النقاط الآتية:

أ – التوحيد بوصفه نظرة تفسّر العالم: يشكل التوحيد في نظر الفاروقي، نظرة إلى الواقع والحقيقة والعالم والزمان والمكان والتاريخ البشري، وهو بهذا المعنى يشمل المبادئ الآتية:

– الثنائية: (Duality): فالواقع –في اعتقاده– جنسان منفصلان، الله وغير الله، الخالق والمخلوق، في المرتبة الأولى لا يوجد سوى واحد أحد، هو الله المطلق القادر، هو وحده الله الدائم المتعالي، باقٍ إلى الأبد واحداً مطلقاً لا شركاء له ولا أعوان. وفي المرتبة الثانية يوجد المكان، الزمان والخبرة، والخليقة، وهي تضم جميع المخلوقات.(34)

وينبّه الفاروقي لما يمكن أن يقع في أذهان الناس، ويصحح ما وقع في أذهان بعض الفلاسفة، خاصة المتصوفة، فالمرتبتان من خالق ومخلوق مختلفتان غاية الاختلاف من حيث طبيعة وجودهما، وكونهما ومساراتهما، ومن المستحيل قطعاً أن يتحد الواحد بالآخر أو يذوب أو يتداخل أو ينتشر فيه، ولا يمكن للخالق أن يتحول وجودياً ليصبح المخلوق، كما لا يمكن للمخلوق أن يتسامى ويتحول ليصبح الخالق، بأي شكل أو معنى.(35)

– تحويل الواقع إلى مثال: (Ideationality): يبين هذا المبدأ أن العلاقة بين عالمي الخالق والمخلوق؛ أي عالمي الحقيقة، علاقة إدراكية في طبيعتها، وهي عند الإنسان تتصل بقدرة الفهم؛ بمعنى أنه لا صلة بين الخالق والمخلوق إلا بقوة العقل، فالعقل،" بوصفه المعرفة وكنفها، يشمل الفهم، وجميع وظائف المعرفة من ذاكرة وتخيل، وتفكير، وملاحظة، وحدس، واستيعاب، وما إلى ذلك. وموهبة

(34) المرجع السابق، ص131.

(35) Al Faruqi, Ismail R. *AL–Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. Herndon, Virginia: International Institute of Islamic Thought, 1412 /1992, p. 10, 11.

الفهم موجودة عند جميع البشر، وهذه الموهبة لها من القوة ما يؤهلها لتفهم إرادة الله بإحدى هاتين الطريقتين أو بكلتيهما: عندما يكون التعبير عنها بكلمات مباشرة من الله على الإنسان، أو عندما تتجلى الإرادة الإلهية من خلال ملاحظة الخليقة."[36]

- الغائية:(Teleology): يرى الفاروقي أن طبيعة الكون غائية؛ أي أنها ذات غاية، تخدم غاية لخالقها، وهي تقوم بذلك عن قصد، فالعالم لم يخلق عبثاً ولا لعباً ﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَآءَ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَٰعِبِينَ ﴾[الأنبياء:16]، وهو ليس عمل صدفة عارضة، كما يزعم عدد من العلماء والفلاسفة، بحيث يقوم بين المصادفة والغائية ثنائية تقابل... بمعنى أن الحادث المصادف يتحقق دون قصد في صورة تشبه القصد، أو أن يتم الحادث الآلي في شكل قصد وتدبير.[37] ويذهب بعض الفلاسفة إلى أن القول بالمصادفة معناه انتفاء العلية، بل يعتدون المصادفة مجموعة العلل المتغيرة غير المحددة أبداً.[38]

يفند الفاروقي هذا التصور من أساسه، ويرى أن الله خلق العالم في أكمل صورة، وكل ما هو موجود يوجد بقدر يناسبه، ويؤدي غاية كونية معينة، والعالم في الحقيقة "كون"؛ أي خليقة منتظمة، لا "فوضى"، وفيه تتحقق إرادة الخالق دوماً، كما تطبق أنساقه ضرورة القانون الطبيعي، "هذا أسلوب الله في العمل، فالله يجري مشيئته في الكون بوساطة أسباب وعلل، كما أثبت العلم في القرن العشرين أن الحقيقة النهائية للكون عقل. كما أثبتت البحوث العلمية أن الكون ليس أزلياً ولكن له بداية، وحيث إن كل شيء ذو بداية، لا يمكن أن يبتدئ بذاته ولا بد أن يحتاج إلى خالق."[39] فالله بالنسبة إلى الفاروقي هو الذي أوجد الكون بما فيه،

(36) Ibid., p. 11.

(37) العالم، محمود أمين. **فلسفة المصادفة**، مصر: دار المعارف، 1969م، ص36.

(38) المرجع السابق، ص147.

(39) النبي، منصور حسن. **الكون والإعجاز العلمي للقرآن**، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1991م، ص29، 30.

وأودع فيه شروط الحياة وأحدث فيه نظاماً، وجاءت نتائج العلم الحديث، لتثبت صحة هذا القول، وبخاصة في علمي الفيزياء والفلك.

- قدرة الإنسان وطواعية الطبيعة: Capacity Of Man And Malleability Of Nature: إن الضرورة المنطقية والواقعية تقتضي أنه ما دام كل شيء خلق لغاية بما في ذلك كلية الوجود، فإن تحقيق تلك الغاية يجب أن يكون ممكناً في المكان والزمان، وبغير ذلك لا مفرّ من التشكيك. كما ستغدو الخليقة نفسها، ومسارا المكان والزمان فاقدين ما لهم من معنى ومغزى وتحقيق المطلق؛ أي يجب أن يكون السبب الإلهي للخلق ممكناً في مجال التاريخ؛ أي في حدود مسار الزمن بين الخليقة ويوم الحساب. والإنسان بوصفه صاحب الفعل الأخلاقي، يجب أن يكون قادراً على تغيير نفسه وأمثاله من البشر؛ أي المجتمع، والطبيعة؛ أي محيطه لكي يحقق النسق الإلهي، أو الأمر الإلهي، في نفسه كما في تلك جميعاً.

يخلص الفاروقي إلى أنه "لكي يكون للخليقة غاية، وهذا افتراض ضروري لدى القول إن الله هو الله، وإن عمله ليس عبثاً، يجب أن تكون الخليقة مطوعة (Malleable) قابلة للتحول، وقادرة على تغيير جوهرها، وبنيتها وأحوالها وعلاقاتها لكي تجسد النسق أو الهدف الإنساني أو تجعله ملموساً. ويصدق هذا على الخليقة بأسرها بما في ذلك طبيعة الإنسان الجسمية والنفسية والروحية."[40] فهناك -إذن- توافق بين طبيعة الإنسان وطبيعة الكون، وتوافق في العمل وفي الحركة، وفي الغاية وفي الخلق، ما دام الموجد لهما واحداً وهو الله.

ب - **التوحيد بوصفه جوهر الحضارة:** التوحيد بوصفه جوهر الحضارة الإسلامية له جانبان أو بُعدان، هما: المنهج والمحتوى. يحدد الجانب الأول أشكال تطبيق المبادئ الأولى في الحضارة وتوظيفها. كما يحدد الجانب الثاني المبادئ الأولى نفسها. ويشمل جانب المنهج ثلاثة أسس، هي: الوحدة والعقلانية والتسامح، وتحدد هذه الأسس شكل الحضارة الإسلامية. ولعل من المناسب

(40) Al Faruqi. *AL-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*..., p. 12.

الحديث عن مفردتي الوحدة والعقلانية، لما لهما من أهمية في هذا المجال:

- **الوحدة:** لا توجد حضارة بلا وحدة، فما لم تكن العناصر التي تشكل حضارة ما متحدة، متصلة، متناسقة مع بعضها، فإنها لا تشكل حضارة، بل خليطاً متراكماً، فمن الضروري وجود مبدأ يوحد العناصر المختلفة ويكتنفها في إطاره. مثل هذا المبدأ يحول الخليط من علاقات العناصر ببعضها إلى بنية منتظمة تتميز فيها مراتب الأفضلية أو درجات الأهميّة؛ وحضارة الإسلام تضع العناصر في بنية منتظمة وتحدد وجودها وعلاقتها حسب نسق موحد.[41] ويعزى هذا الأمر في نظر كثير من الباحثين إلى أن "وجودين؛ عامّاً أو شبه عام، يقدّم للجماعة تفسيراً للحياة ومغزى يرتبط فيه الماضي بالمستقبل، وبذلك تصبح بدايات الأشياء ونهاياتها لها معناها في الحس الإنساني، ويتمثل ذلك في وعيها بالتاريخ بوصفه الوعاء الزماني الذي تتحرك فيه هذه الأشياء نحو غاياتها."[42]

وهذا النسق الموحد الذي ينتظم عناصر الحضارة في وحدة، مردّه إلى العقيدة الدينية -كما يرى مالك ابن نبي- أو إلى مبدأ التوحيد -كما يذهب إلى ذلك الفاروقي-، فالذي يحافظ على وحدة الحضارة وانسجام عناصرها، إنما هو الدين" فالحضارة لا تنبعث إلا بالعقيدة الدينية وينبغي أن نبحث في حضارة من الحضارات عن أصلها الديني الذي بعثها، ... فالحضارة لا تظهر في أمة من الأمم إلا في صورة وحي يهبط من السماء، يكون للناس شرعة ومنهاجاً، أو هي تقوم أسسها في توجيه الناس نحو معبود غيبي بالمعنى العام."[43] فالرابطة القبلية التي ظلت وحدها الرابطة الوثيقة التي توحد بعض الرجال، لم تعد بكافية لتأهيل شعب ليؤدي رسالة تاريخية.[44]

(41) الفاروقي، **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص134، 135.

(42) الخطيب، سليمان. **أسس مفهوم الحضارة في الإسلام**، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، ط1، 1406هـ/1986م، ص38.

(43) ابن نبي، مالك. **شروط النهضة**، دمشق- الجزائر: دار الفكر، 1407هـ/1987م، ص56.

(44) المرجع السابق، ص22.

والواقع أن ليس من حضارة لم تقتبس بعض العناصر الغريبة عنها، ولكن المهم أن تقوم تلك الحضارة بهضم تلك العناصر؛ أي إعادة تكوين أشكالها وعلاقتها حتى تتمثلها في نظامها الخاص... فإذا نجحت هذه الحضارة في تحويل تلك العناصر وتمثلها في نظامها، فإن عملية التمثل هذه تغدو دليلاً على حيويتها وحركيتها وإبداعها. ففي أية حضارة متكاملة، وفي الإسلام بالخصوص، تكون جميع العناصر المكونة، مادية كانت أم بنيوية أم علائقية، منضوية تحت مبدأ أعلى واحد. وفي الحضارة الإسلامية يكون التوحيد هو ذاك المبدأ الأعلى وهو المقياس الأساس للمسلم ودليله ومعياره في مواجهة الديانات والحضارات الأخرى، والتوحيد، أو مبدأ وحدانية الله المطلقة، يفرض على الإنسان المسلم أن تكون حياته برهاناً على التوحد بين عقله وإرادته، وهو الهدف الفذ الذي يتوخاه في أعماله. وحياته لا تكون سلسلة من الأحداث المتجمعة كيفما اتفق، بل مرتبطة بمبدأ واحد شامل يجمعها في إطار واحد، وفي وحدة واحدة، وهكذا تكون حياته ذات أسلوب واحد وشكل متكامل هو الإسلام.[45]

- **العقلانية:** وهي أحد مكونات جوهر الحضارة الإسلامية، بوصفها مبدأً منهجياً، وهي لا تعني تقدم العقل على الوحي، بل رفض أي تناقض أساس بينهما. وتنظر العقلانية في الفرضيات المتناقضة، وتعيد النظر فيها مراراً وتكراراً، بحثاً عن وجه، ربما يكون قد تخطاه النظر. وكذلك فإن العقلانية تقود مفسر الوحي -لا الوحي نفسه- إلى تفسير آخر؛ خشية أن يكون قد فاته معنى غير ظاهر أو غير جلي؛ إذ لو أعيد النظر فيه زال ما بدا له من غموض، وهذا ما يجعل فهم الوحي متفقاً مع تجمعٍ من أدلة كشف عنها العقل، فالمسلم الذكي يهتدي بالعقل؛ إذ يصر على وحدة مصدري الحقيقة: الوحي والعقل. فالتوحيد إذن هو توكيد وحدانية الله المطلقة، وهو كذلك توكيد وحدانية الحقيقة. فالله هو الحقيقة، ووحدانيته هي وحدانية مصادر الحقيقة، والله هو خالق الطبيعة التي يستقي منها الإنسان

(45) الفاروقي، **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص135.

معرفته، وهدف المعرفة هو أنساق الطبيعة التي هي من صنع الله.[46] فالعقلانية بالمعنى الذي قصده الفاروقي في طرحه هذا، تتوافق في بعض صورها مع المعنى الذي قصده بعض فلاسفة الغرب، عندما فصلوا بين العقلانية بالمعنى الفلسفي، والعقلانية بالمعنى العلماني، "فأن يكون المرء عقلانياً بالمعنى الفلسفي ليس ضرورياً أن يتضمن ذلك بأية حال أنه منكر وجود الله، أو حتى متشكك في ذلك... فإن (بعضاً) من أشهر الفلاسفة العقلانيين قد وضعوا الله في الصميم من أنظمتهم الفكرية."[47]

وهذا الموقف في حقيقته، يفند الرأي القائل بتغير العقلانية وصيرورتها تبعاً لتغير نتائج العلم والمعرفة؛ إذ الملاحظ أن العقلانية بالمفهوم الذي يصوره الفاروقي ثابتة البنيان والأسس، فمهما كان للمعرفة من تاريخ ومهما كان للعقل من تطور، ومهما كان للعلم من نمو وتراكم، إلا أن هذا لا يزعزع من قناعة الإنسان بوحدانية الله ووحدانية الحقيقة، وهذا بخلاف الرأي الذي يقول:" إن عقلاً مفارقاً، ثابت البنيان والأسس لا يمكنه أن يكون عقلاً عملياً، لسبب جوهري، وهو أن للمعرفة تاريخاً، ومن ثمّ فإن العقل الذي يمارس نشاطه داخلها هو عقل "تاريخي" تتغير معطياته وأطره باستمرار، فتاريخ العقل معناه الانفتاح على خصوصية المعرفة العلمية في بنائها وتطورها، ومن ثم الوقوف على بطلان الادعاء الميتافيزيقي الفارغ بعقلانية واحدة صالحة لكل شيء في كل زمان ومكان."[48]

وقد تناول "باشلار" مفهوم العقل العلمي وبنيته في كتابه "الفكر العلمي الجديد"(Le Nouvel Esprit Scientifique)؛ إذ يقول: "إن للفكر بنية متغيرة ابتداء من اللحظة التي يكون فيها للمعرفة تاريخ (...) بيد أن الفكر العلمي هو -أساساً- تصحيحٌ للمعرفة وتوسيعٌ لأطر المعرفة، إنه يحكم على ماضيه التاريخي بإدانته،

(46) المرجع السابق، ص137، 138.

(47) كوتنغهام، جون. **العقلانية**، حلب: مركز الإنماء الحضاري، ط1، 1997م، ص12.

(48) هشام، محمد. **أفلاطون، ديكارت، كانط**، المغرب: دار إفريقيا الشرق، 2001م، ص92.

فيما أن بنيته هي الوعي بأخطائه التاريخية."[49] فأصحاب هذا الرأي يرفضون فكرة العقلانية الثابتة التي تزعم تنصيب نفسها حكماً على كل شيء قائم أو ممكن القيام، وتمنح لنفسها الحق المطلق لامتلاك حقيقة الوجود كله. إنه لا مجال للقول بحقيقة واحدة تصدر عن عقل كوني بحجة أن العلماء لا يولون كل هذا الاهتمام للبحث عن الحقيقة، بمعنى أن ما يتوصلون إليه من نتائج لا يأخذونه على أنه حقيقة.[50]

يتضح الفارق الكبير بين العقلانيتين؛ العقلانية المتغيرة بتغير العلم والمعرفة والإنسان والزمان، والعقلانية الثابتة في أساسها المتغيرة في فروعها المستندة إلى مبدأ التوحيد، بوصفه ضابطاً منهجياً وناظماً معرفياً، يوجه حركة الفكر ويرسم معالمه، ويخط طريقه، نحو إدراك الحقيقة. وشتان بين الرؤيتين؛ إذ يذهب الواثقون بتفكير الإنسان بوجه عام إلى اعتبار العقلانية المتمسكة بمعتقدات الدين خارجة عن المفهوم الصحيح للعقلانية، بحجة أن هذا الاعتقاد يتخطى عقل الإنسان ويتجاوزه، وهم الذين يطرحون تساؤلات عدة حول عقلانية العالم ومعقوليته قائلين: "هل العالم عقلاني أو إلى أي مدى هو كذلك؟ ذلك أن العلم أسّسه على أمل أن يكون العالم عقلانياً في كل أوجهه القابلة للملاحظة."[51]

وإذا كان العالم عقلانياً، أو على الأقل عقلانياً إلى حد بعيد، فما منشأ هذه العقلانية؟ فالعقلانية لا يمكن أن تنبثق وحدها في دماغنا؛ لأن دماغنا يعكس ما هو جاهز هناك في خارجه. فهل علينا أن نبحث عن أصل هذه العقلانية وتفسيرها، عن طريق مصمم عقلاني؟ أم يمكن للعقلانية أن تخلق نفسها بقوة معقوليتها الخاصة وحدها؟[52] ومثل هذه التساؤلات تنم عن رؤية وضعية مادية، لا تتجاوز –ما يسميه بعضهم– العقلانية الظاهرية؛ العقلانية المرتبطة بالمكان أو المادة، متجاهلة

---

(49) Bachelard, Gaston. *Le Nouvel Esprit Scientifique*. Enad –édition, 1990.

(50) هشام، **أفلاطون. ديكارت، كانط**، مرجع سابق، ص92.

(51) ديفز، بول. **الله والعقل والكون**، ترجمة: سعد الدين خرفان، وائل بشير الأتاسي، دمشق: دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، ط5، 2007م، ص19.

(52) المرجع السابق، ص19.

فكرة وحدانية الله خالق الطبيعة والإنسان، وواهب القدرة على التعقل للإنسان، وهذا خلل في منظومة التفكير الغربي الذي يحصر المعرفة الإنسانية في عنصري الكون والإنسان، ويلغي منه منظومة مقولة الله ومقولة الوحي ومقولة الغيب.

إن التكامل المعرفي في تصور إسماعيل الفاروقي يقوم بالأساس على إطار نظري، وهذا الأخير يرتكز على مبدأ التوحيد، أو عقيدة التوحيد ومضمونها الإلهي؛ إذ يمثل هذا المبدأ حلقة الوصل الرئيسة بين النظرية والتطبيق، أو الإيمان والحياة، أو المثل والواقع في النظرة الإسلامية للعالم. فالنظام المعرفي الإسلامي له هيكل هرمي وجودي، كما يقول أحمد داود أوغلو؛ هذا الهيكل هو الذي يوجد الفهم الكوني للإسلام، والذي يمكن صياغته على النحو الآتي: "الله-الإنسان-الطبيعة، ويتطلب هذا التدرج على مستوى الوجود تبايناً بين هذه المستويات المعرفية، فعلم الله لا يمكن تفسيره على نفس المستوى المعرفي لعلم الإنسان، ويتسق هذا التباين بين المستويات اتساقاً جوهرياً قوياً بين مبدأي التوحيد والتنزيه أساساً للعقائد. ومن هنا يستحيل وجود تداخل بين هذه المستويات؛ إذ إن تطبيق مجموعة مختلفة من المعايير لكل مستوى منها يمنع إيجاد معايير مشتركة، يمكن أن تطبق على كلا المستويين، لتنشأ لدينا قاعدة علمانية للمعرفة البشرية، وهو الأمر الذي لا يمكن تصوره من وجهة النظر الإسلامية.

لذلك رأى الفاروقي أن تحقيق ذلك يتم إذا اتبعنا منهجية صحيحة نتجاوز فيها المنهجية التقليدية، فنتجاوز وهم تعارض الوحي مع العقل، ونربط الفكر بالعمل، ونقضي على الازدواجية الثقافية والدينية،[53] ونزيل الفصام النكد بين المثال والواقع، بين القيادة الفكرية والأيديولوجية، وبين القيادات السياسية والاجتماعية. وكل ذلك ينطلق من إطار نظري محكوم بمبادئ أساسية هي: التوحيد، ووحدة الخلق، والمعرفة ووحدة الحقيقة، ووحدة الحياة، ووحدة الانسانية، وتكامل الوحي والعقل، والشمولية في المنهج والوسائل.[54]

---

(53) الفاروقي، **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص39، 8.

(54) المرجع السابق، ص137، 189.

ثالثاً: التكامل مفهوم وخاصية للنظام المعرفي

يمكننا أن نطرح جملة من التساؤلات تمس لبَّ التكامل المعرفي من منظور الفاروقي، ونجملها في ما يأتي: هل يمكن أن تكون العلاقة بين فلسفة الوجود، وفلسفة المعرفة، وفلسفة القيم نقطة ارتكاز لفهم التكامل في النظام المعرفي التوحيدي؟ وأين يكمن الفارق الأساسي بين النظرة الإسلامية إلى العالم والنظرة الغربية له؟ وما الذي يجعل النظام المعرفي التوحيدي متصفاً بالتكامل، بخلاف النظام المعرفي الغربي؟

يجيب الفاروقي عن هذه الأسئلة بتحديده مفهوم العلم كما يصوره الإسلام؛ إذ يقول: "يتماثل الإسلام مع العلم، فقد جعل الإسلام العلم شرطاً ومطلباً في آن معاً، كما ساوى بين طلب العلم والعبادة، وأغدق الثناء على أولئك الذين نذروا أنفسهم لخدمة العلم، وجعل منهم أولياء لله وأصفياء له، رافعاً مدادهم إلى منزلة تفوق منزلة دم الشهداء، لكن العلم في الإسلام يختلف عن بصيرة يشحذها ما يتلقاه المرء من معلم الديانة الهندوسية، ولا هو ذلك اللمح اللاإرادي في وعي مريد يمر بتجربة صوفية... كما أنه ليس من غوامض المعرفة التي يتلقاها من مرجع أعلى مبتدئ في طقوس انتماء سرية، ولا هو كشف إشراقي يبلغه المرء ذاتياً عن طريق التأمل."[55]

فبعدما يستبعد الفاروقي كل هذه الأوصاف للعلم، نجده يركز على تقديم مفهوم متكامل للعلم، لا يستند إلى العقل فقط، ولا إلى التجربة فحسب، ولا إلى الحدس وحده؛ إذ إن كل واحدة من هذه الأدوات لا تتناول الواقع ككل، وإنما تشير إلى ميدان من ميادينه، فتكون معرفة الواقع جزئية لا كلية، ناقصة غير مكتملة، فـ"العلم في الإسلام إدراك عقلاني تجريبي وحدسي لكل ميدان من ميادين الواقع، وهو معرفة نقدية بالإنسان والتاريخ، بالأرض والسماء."[56]

---

(55) الفاروقي، **أطلس الحضارة الإسلامية**، المرجع السابق، ص333.

(56) المرجع السابق، ص333.

نلاحظ في هذا التعريف أن الفاروقي جمع بين العقل والتجربة والحدس، ولم يركز على عنصر واحد كما هو شأن النظريات الغربية في غالبها؛ إذ توجد ثلاثة مناهج للبحث أساسية هي: المنهج العقلي، والمنهج التجريبي، والمنهج الحدسي، ويمثلها على التوالي كل من: ديكارت مؤسس النزعة العقلية، وبيكون رائد النزعة التجريبية، وبرغسون صاحب الاتجاه الحدسي. والاعتماد على عنصر واحد فقط من هذه العناصر لا يسمح للإنسان بمعرفة حقيقة الواقع، ومرد ذلك عجز حواس الإنسان وقدراته ومحدوديتها، فالإنسان حواسه محدودة القدرة والقوة، وهذا يعني عجز علم الإنسان عن أن يصل إلى الحقيقة المطلقة. وهناك حقيقة واحدة" هي واقع الأشياء كما هي موجودة عليها في الطبيعة أو كما هي موجودة عليها في واقعها وليس كما هي موجودة في عقل الإنسان."[57]

إن العلم الذي يقصده الفاروقي ويدعو إليه، هو العلم الذي يخضع للاختبار والتطبيق، ويؤدي إلى نتائج تقود إلى الفضيلة التي هي هدف الإنسان المسلم، وهو أبعد ما يكون عن الظن الذي يشجبه الإسلام بوصفه عبثاً باطلاً. ونفور الإسلام الشديد من المعرفة القائمة على الظن، ليس نفوراً من العقلانية، بل إنه الأوج من الموقف النقدي، فالبحث البشري لن يفلح أو يكون ذا قيمة دون تخطيط وتدبير، والبحث عن المعرفة المستحيلة عقيم دون شك، واستخدام المنهج المغلوط يقضي على المشروع قبل بدئه.[58]

يحدد الفاروقي للإنسان ما يمكن معرفته والعلم به وما لا يمكن معرفته، تبعاً لحدود قدرات الإنسان. وهذا تحديد إبستمولوجي نقدي، يعيد للعلم مفهومه وحدوده ومجالاته، كما يضع للإنسان شروطا للعلم والمعرفة، وذلك بتبيان مؤهلاته وقدراته حتى لا يقع في الخطأ أو الغرور، أو يبحث فيما لا يمكن البحث فيه. ولعل هذا العمل شبيه بالعمل الذي قام به من قبل إيمانويل كانط "فالغيب والعالم الأعلى، والمسائل المطلقة في عالم ما وراء الطبيعة، وملك الله وسماؤه

(57) بطرس، كمال بنيامين. **العلم والمنطق والإيمان**، مصر: مكتبة الإنجلو المصرية، د.ت، ص22.

(58) الفاروقي، **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص333.

وملائكته وفعله في الزمان والمكان الآخرين، تبقى خارج نطاق علمنا إلى الأبد. فتحن بطبيعتنا لا نعلم شيئاً عنها إلا ما كشف الله لنا، وسرقة المعرفة من السماء كما فعل "بروميثيوس" أمر سخيف غرير، والرغبة فيها كما فعل آدم وحواء دون النظر في العواقب أمر عقيم، والراشدون المسؤولون الحكماء بين بني البشر هم أولئك القانعون بوضعهم البشري، فهم يقبلون به شاكرين، وعارفين حدودهم، ويسيرون قدماً للقيام بالواجب الكبير في إقامة الحقيقة التي يستطيع البشر إقامتها؛ أي معرفة أنفسهم وما يحيط بهم."[59]

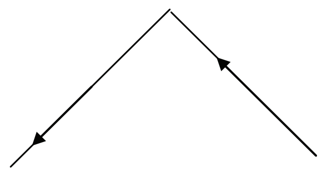
إن موقف الفاروقي هذا من العلم، وحدوده ومجالاته، يختلف عن العلم كما يراه الغربيون على تباين وجهات نظرهم، وكثرة مناهجهم ونظرياتهم في العلم؛ إذ تسيطر على هذه النظرة النزعة الاستقرائية التي ترى في العلم معرفة تصدر عن وقائع التجربة؛ إذ يرى أصحابها "أن المعرفة العلمية معرفة قد أثبتت جدارتها، فالنظريات العلمية يتم استخلاصها بكيفية صارمة من الوقائع التي تمدنا بها الملاحظة والتجربة، ولا مكان في العلم للآراء الشخصية والأذواق وتأملات المخيلة، فالعلم موضوعي. ويمكن الثقة في المعرفة العلمية؛ إذ هي معرفة مبرهن عليها بصورة موضوعية... إن العلم بناء يقوم على الوقائع."[60] فهذا المفهوم يحدد نقطتين أساسيتين في الإبستمولوجية الغربية؛ الأولى: تتعلق بموضوع العلم ومادة بحثه، ويتمثل في الواقع. والثانية: تتعلق بالمنهج المناسب لدراسة هذا الواقع، وهو المنهج الاستقرائي، القائم على الملاحظة والفرضية والتجربة والتنبؤ؛ إذ يرى صاحب النزعة الاستقرائية "أن بناء جسم المعرفة العلمية يتم عن طريق الاستقراء الذي ينطلق من تلك الأسس المتينة التي تشكلها معطيات الملاحظة؛ فكلما تراكمت الوقائع التي تتم إقامتها بوساطة الملاحظة والتجربة، وكلما أصبحت دقيقة ومتخصصة بقدر، تحسنت ملاحظتنا وتجاربنا، وارتفعت درجة العمومية، واتسع

(59) المرجع السابق، ص333.

(60) شالمرز، آلان. **نظريات العلم**، ترجمة: الحسين سحبان، وفؤاد الصفا، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط1، 1991م، ص16.

مجال تطبيق النظريات التي تتيح لنا القول إن الاستدلال الاستقرائي استدلال استقرائي، تم بصورة جيدة بناء على أنّ العلم يتقدم بصورة متواصلة، ويتجاوز ذاته باستمرار، مستنداً إلى مجموعة من معطيات الملاحظات لا تفتأ تتسع.

قوانين ونظريات



وقائع أقيمت عن طريق الملاحظة   تنبؤات وتفسيرات."[61]

إلا أن هذا التحليل الذي قدمناه للنزعة الاستقرائية، لا يمثل في نظر بعض العلماء والفلاسفة سوى نظرة جزئية للعلم؛ إذ يثير هذا المنهج في النهاية مشكلة إبستمولوجية تعرف بمشكلة الاستقراء، وتطرح التساؤل الآتي: هل يمكن تبرير مبدأ الاستقراء؟ وكيف يتم تبريره؟ وفي مقابل النزعة الاستقرائية، توجد النزعة العقلية، التي يضع أصحابها معيار الكلية والشمولية واللاتاريخية، في الحكم على الظواهر. وفي نظر صاحب النزعة العقلية المعيار الكلي الشمولي هو أساس العلم، "ومن ثم فإن العالم ذا النزعة العقلية سوف يستبعد النظريات التي لا تتطابق مع هذا المعيار، وسوف يفضل -عندما يختار بين نظرتين متنافستين- تلك التي تتوافق على نحو أفضل مع هذا المعيار. إن مثل هذا العالم يكون، بوجه عام، متيقناً من أن النظريات المطابقة لهذا المعيار هي نظريات صادقة."[62] وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر حول مناهج العلم وأدواته وفرضياته، إلا أنها قد تتفق على أن العلم هو ثورة دائمة، والنقد هو قلب العمل العلمي.[63]

---

(61) المرجع السابق، ص19، 20.

(62) المرجع السابق، ص106.

(63) لاكاتوش، إمري. **برامج الأبحاث العلمية**، ترجمة: ماهر عبد القادر محمد علي، بيروت: دار النهضة العربية، ط1، د.ت، ص74.

وهذه الثورة تكشف عن أن العلم كما يرى الفاروقي "لا حدود له، لأن الحقيقة بلا حدود، ولا يوجد طريق مختصر إلى العلم، فالطريق المؤدي إليه وعر وخطر، يتطلب رياضة النفس بانضباط وإخلاص. وفوق ذلك فهو طريق طويل، بل بالغ الطول، يستغرق أفضل السنين من حياة الإنسان."(64) وبخلاف المفهوم الغربي للعلم، الذي يتعدى استغلال الطبيعة والسيطرة عليها، فإن المفهوم الإسلامي له يتوجه صوب الشكر؛ شكر الله على النعم التي أسداها إليه، فالعلم هنا يتجاوز حدود الزمان والمكان إلى السماء، إلى الله واهب النعم. يقول الفاروقي: "ومن حسن الحظ أن الإنسان لا يبدأ في البحث عن المعرفة من فراغ، فهو مزود بعدد من المواهب التي تجعل بحثه سهلاً ومطلبه في المتناول. لقد وهب الإنسان الحواس وملكات الذاكرة والخيال وإدراك النظريات والقيم، وتعلو فوق ذلك كله قدرة العقل النقدية على التوجيه والموازنة، والتنسيق، والتصحيح، والتوثيق، انتهاء بتنظيم المعرفة المكتسبة، وربطها بالفعل، وهذه كلها هبات لا يستطيع البشر أن يوفوها حقها من الشكر."(65)

فارتباط العلم بالفعل مرده أن "القرآن يسعى وفق خطة تربوية ودقيقة إلى تحويل العلم إلى ثقافة؛ أي أن يكون العلم علاقته مع الواقع لا من أجل الفهم المجرد، بل من أجل التغيير؛ تنسيق السلوك اليومي مع معطيات الناتج العلمي؛ تنشيط حاسة التلقي رغبة في الإضافة النوعية على مستوى الحياة؛ توثيق العلاقة المتوثبة بالواقع ليس بوصفه فلك الأشياء التي نراها ونسمعها فحسب، بل الواقع الذي يأتي دائماً بالجديد."(66) فنظرية العلم في القرآن إذن تعتمد الوضوح بوصفه رسالة مهمة وأساسية في مملكة المعرفة، ولذلك فإن علائق العلم في طيات الكتاب العظيم تتخطى ذلك إلى المعطى الحسي، أو المجرد ذي المعنى

(64) الفاروقي، **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص333، 334.

(65) المرجع السابق، ص334.

(66) حسن، غالب. **نظرية العلم في القرآن**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ/2001م، ص 111.

المضموني وحسب، لتتواصل بالنور والبيان والإحاطة والحق والعدل كل معاني الخير والجمال.(67)

بالإضافة إلى القرآن "يرى الإسلام في النبوة عوناً للبشر في بحثهم، ليصبح ذلك البحث أكثر يسراً. كما يرى في التنزيل العزيز تعريفات بإرادة الله تعالى وأوامره، لا كشفاً عنه جل شأنه، فغرض التنزيل العزيز المعرفة، ولا شيء غير المعرفة، فهي تقدم تحذيراً من خطأ وزلل، وهداية نحو الحقيقة، وهي ذات الحقيقة التي يطلبها السعي البشري وتبحث عنها قدرات المعرفة. وهي مدونة في كتاب هو القرآن الكريم، تلخيصاً لمبادئ عامة وفحوى كل معرفة؛ ويشكل القرآن الكريم مرجعاً جاهزاً لكل من يبحث عن مصدر عام واضح للحقيقة."(68)

إن إدراك الحقيقة الموجودة في القرآن، إنما يكون عبر شرط اللغة؛ إذ إنه لا يوجد سوى شرط واحد أمام الباحث، هو إتقان اللغة العربية، وهو ما يستطيع بلوغه كل من توفرت لديه القابلية للمعرفة، هذا فيما يتعلق بالقرآن بوصفه كتاباً مسطوراً. أما فيما يتعلق بالكتاب المنشور، فهو كتاب "الطبيعة" أو الواقع، وهو مثل القرآن عام وواضح، وفي متناول الباحثين. ويشير الفاروقي إلى قضية إبستمولوجية مهمة، وهي تكامل الكتابين مع بعضهما بعضاً وهو ما لا نجده في النظام المعرفي الغربي؛ إذ يقول: "ومحتوى الكتابين متشابه: قوانين الطبيعة هي الأنساق التي أودعها الخالق في مخلوقاته، فهي لذلك إرادته جلّ شأنه، سواء ما انطبق منها على الطبيعة من أرض وسماء وأشياء وكائنات حية، أو على التاريخ؛ أي مقاصد البشر وأفعالهم، وحيث يتطلب القرآن الكريم مقدرة لغوية للدخول في محتواه، فإن كتاب الطبيعة يتطلب أكثر من ذلك من أجل "قراءته" وفهمه، فهو يستدعي استخدام جميع قدرات المعرفة معاً."(69)

(67) المرجع السابق، ص112.

(68) الفاروقي، **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص334.

(69) المرجع السابق، ص334.

يشير الفاروقي إلى قضية مهمة، قد تعترض الباحثين، وهي قضية تعادل الكتابين، أيهما يرجح الإنسان، القرآن أم الطبيعة؟ النص أم الواقع؟ الوحي أم العقل؟ وهي قضية مهمة، واجهت فلاسفة الإسلام ومتكلميه، وانشطر فيها العلماء والفلاسفة شطرين أساسيين: بين من يقول بأسبقية النص على العقل والواقع، ومن ينتصر للعقل على حساب النص أو الوحي، ولكل حججه وبراهينه. غير أن الفاروقي ينتصر للاتجاه الأول القائل بأسبقية النص على الواقع أو الطبيعة في قوله: "ومع تعادل الكتابين تكون الأسبقية للقرآن الكريم، لأنه يضع أساس المعرفة بحد ذاتها؛ أي أساس موقع الله والإنسان والطبيعة والمعرفة في نظام الأشياء الشامل."[(70)] ولعل الدليل الذي استند إليه الفاروقي هذا عندما قال بأسبقية القرآن الكريم على كتاب الطبيعة هو: "أن الكفاءة اللغوية والقدرة على قراءة القرآن الكريم تفتحان نافذة على أفق غير محدود من المعاني. إن إدراك هذه المعاني، وفهم العلاقات واكتشاف حقائق الخلق التي تنطبق عليها، وتلك التي تريد للإنسان أن يكشفها، يحتم على المرء أن يعتمد على جميع قدرات المعرفة وجميع ما تراكم من تراث المعرفة البشرية."[(71)]

عندما يتحقق هذا الفهم لحقيقة القرآن ولحقائق الخلق، حين يفهم الكون بما فيه الإنسان بمنطق (المعاني) ومنهجية (الخلق: الحق) -كما يقول أبو القاسم حاج حمد- نكون قد وضعنا أيدينا على مقدمات الميلاد الجديد للعالمية الإسلامية الثانية بوصفها مشروعاً حضارياً عالمياً بديلاً لهذه الرؤية العالمية الوضعية التي فككت المسلمات وفككت الذات.[(72)] ولم تقم على التركيب بعد التفكيك وعلى الجمع بعد التشتيت، وعلى الوحدة بعد الكثرة، وعلى الكل بعد الأجزاء، وعلى العام بعد الخاص. فهي وفق هذه الرؤية إبستمولوجية قاصرة عاجزة عن تجاوز أزمتها.

---

(70) المرجع السابق، ص334.

(71) المرجع السابق، ص334.

(72) حاج حمد، محمد أبو القاسم. **العالمية الإسلامية الثانية**، بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1416هـ/1996م، ج2، ص319، 320.

إنّ تكامل عناصر النظام المعرفي التوحيدي هو اتجاه نحو فلسفة القيم الكونية، وهذه الكونية (كونية الإنسان) لا تستقيم إلا بمنهجية الحق على مستوى التركيب، وهذا المنهج هو الذي يترقى إليه الإنسان الكوني، متجاوزاً الوضعية التي اختصرته وتحولت بطاقاته اللامتناهية باتجاه (السلب واللاانتماء)، ولهذا جاء الرد فلسفياً على هذه الأزمة "وباتجاه كوني، يستعيد للإنسان وللكون سرمديتهما اللامتناهية، وللقيم الأخلاقية تجددهما، وللعلوم الطبيعية مطلقها وكذلك للإنسان، وبالدمج بينهما في كلٍّ كوني واحد."[73] فالتكامل يحصل حين يحدث التحرر؛ تتحرر العلوم الطبيعية من المادية، ويتحرر الإنسان من الوضعية، وتتفاعل مع كل المناهج المعرفية مستهدفة الترقي بقيم الإنسان العقلية والأخلاقية باتجاه الكونية، وما يفعله الناس -بعد ذلك- يأتي في إطار هذه القيم الأخلاقية والعقلية، بلا علو في الأرض، أو إفساد، ولا تمييز عرقي أو حضاري ولا صراع طبقي أو سياسي، وبلا نفي للآخر، ولا استلاب للإنسان.[74]

فالإبستمولوجية الكونية البديلة، هي التي تحدد منهج التعامل، الذي يحدد بدوره حركة الفكر وضبطها، وهو لا يحدها أو يقيدها، ووفقاً لهذا المنهج تلتقي الروافد الثقافية والمعارف النوعية كلها عند نقطة تنصهر بدءاً منها التيارات في مجرى واحد يتقدم ويمتد إلى الأمام. وهذا ما دفع "روجيه دي باسكويه" إلى القول: إن العلوم في الإسلام شكّلت "نسقاً متماسكاً متجانساً، يجد فيه المرء إجابات لأسئلة العالم من حوله، وتضع تحت تصرفه وسائل كافية عملياً وثقافياً، تيسر له الماديات الضرورية وتجعله قادراً على قيادة العالم الدنيوي كما يليق بخليفة الله في الأرض."[75]

فالغالب على العلوم في النسق الإسلامي، إلى جانبها النظري، هو كونها علوماً عملية وليس مجرد خيالات. وهذا في الحقيقة نابع من واقعية المنهج الذي

---

(73) المرجع السابق، ص319، 320.

(74) المرجع السابق، ص319، 320.

(75) باسكويه، روجيه دي. **إظهار الإسلام**، القاهرة: مكتبة الشروق، 1994م، ص146.

رسمه الوحي؛ لأن العلم ووظيفته يصدران عن تصور ورؤية عقدية وشرعية، تأبى الانفصال بين القول والعمل. وتفترض هذه الرؤية المعرفية العقدية أن يكون العلم بالعمل والعمل بالعلم، كما قال الغزالي، الذي حرص على أن يقرن إتقان العلم إدراكاً وتحصيلاً بإتقانه سياسة وتدبيراً. فمزيد من العلم يؤدي إلى مزيد من العمل، وإن مزيداً من العمل يؤدي إلى مزيد من العلم.[76] ففي النظام المعرفي التوحيدي تقلصت المسافة الفارقة الفاصلة بين ما هو فكر وما هو واقع، ما هو تاريخ وما هو عقيدة؛ إذ تكاملت أسس هذا النظام ومكوّناته حتى بلغت حد التطابق. فالعقيدة، والشريعة والحضارة والثقافة والسلوك والتاريخ، والدين والدولة، كل ذلك شكل حزمة واحدة جامعة لبنية النظام المعرفي الإسلامي؛ إذ إن مهمة هذا النظام هي الجمع والربط بين العقيدة والتاريخ، والدين والدنيا، انطلاقاً من الرؤية الكلية المتكاملة، التي ينتفي فيها التضاد والتعارض والصراع والغلبة. مثلما حصل في تاريخ النظام المعرفي الغربي، وخاصة في القرون الوسطى، وما زال واقعاً في الفكر المعاصر، الفلسفي والعلمي والديني،[77] ولهذا يرفض النظام المعرفي الإسلامي كل التفسيرات والتأويلات التي تفصل العقيدة عن التاريخ، والدين عن الدنيا، والعلم عن أصول الدين، فهما في شريعة الإسلام ومنهج القرآن حزمة واحدة تأبى الانفصام. والتنكر لأحد الطرفين يسوق لا محالة إلى نفي الطرف الآخر ونسخه.[78] ومن ثم تحدث أزمة واضطراب في نظام المعرفة.

هناك -إذن- وحدة في المعرفة الإسلامية، تتكامل فيها مصادرها الإلهية مع الإنسانية والكونية الطبيعية. "فهناك معارف الوحي وهناك العلوم الإنسانية، حيث

(76) ملكاوي، فتحي حسن وآخرون. **نحو نظام معرفي إسلامي (أعمال الحلقة الدراسية)**، عقدت في عمان /الأردن يونيو 1998، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، ط1، 1420هـ/2000م، ص357.

(77) بجوفيتش، علي عزت. **الإسلام بين الشرق والغرب**، ترجمة: علي عبد التواب الشيخ، الفيوم، مصر: دار الفلاح، 1418هـ/1998م، ص228.

(78) فتاح، عرفان عبد الحميد. "إسلامية المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، س2، ع5، 1996م، ص25.

إننا لا ندرك حقيقة دلالة التوجه والهدي الإلهي دون معرفة الطبائع والوقائع في الإنسان وفي الكائنات، كما أنه لا يمكننا الإسهام في العمل على هداية الحياة الإنسانية وممارستها، وتسخيرها، ورعايتها للكون والكائنات، إلا إذا اهتدت هي ذاتها بقيم الشريعة ومقاصدها ومبادئها الكلية الصادرة عن الخالق الحكيم العليم."[79]

يقول أبو بكر محمد إبراهيم: "تعد دراسة الفاروقي: (التوحيد: تطبيقاته في الفكر والحياة)، جهداً فكرياً معاصراً لفهم مبادئ الإسلام من خلال عدد مختلف من زوايا النظر، حاول مؤلفها أن يجيب عن جدوى معرفة التوحيد، الذي هو جوهر الحضارة الإسلامية، في ظل الظروف والتحديات المعاصرة... إن التوحيد -في دراسة الفاروقي هذه- إضافة إلى أنه تجربة دينية يشغل فيها الخالق وضعاً مركزياً، حيث يستحوذ الإيمان على كافة أفعال الإنسان وأفكاره كافة، فإنه كذلك تصور عام WoldView للحقيقة، بما فيها الدنيا كلها والحياة كلها والتاريخ كله."[80]

ففي اعتقاد المهتمين بمشروع إسلامية المعرفة، تعدّ دعوة الفاروقي إلى الأسلمة مبنية على رؤية تكاملية ترمي إلى بناء نظام معرفي توحيدي؛ إذ يقوم هذا البناء على مبادئ وجودية خمسة: وحدة الخالق، ووحدة المخلوق، ووحدة الحقيقة، ووحدة الحياة، ووحدة الإنسانية. فهذه المبادئ الوجودية لها دلالتها المعرفية والأخلاقية التي ينبغي أن توجه الفكر الإنساني، وتحدد هذه الدلالات في أنها تضع جملة من المعالم والمبادئ الرئيسة للتصور الإسلامي للمعرفة.[81]

وفي السياق نفسه تأتي محاولة الدكتور "عبد الحميد أبو سليمان"، في تحديد مفهوم التكامل المعرفي وأبعاده التطبيقية بصورة أوضح في قوله: "يتكون التكامل المعرفي أكاديمياً من دراسات ومساقات لخدمة فهم الوحي، وتوثيقه وضبطه،

---

(79) إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص37.

(80) المرجع السابق، ص28.

(81) المرجع السابق، ص29، 30.

وإمداد صاحب كل اختصاص في مجاله المعرفي، سواء اجتماعياً أو إنسانياً أو مادياً، بالمقاصد والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والتصورات، والضوابط الكلية اللازمة لكل مجال وفرد، ولكل صاحب اختصاص، بهدف توفير لوازم الإنتاج العلمي الحضاري الصحيح الراشد. وينبني هذا التكامل المعرفي على ثلاثة أمور هي:

- التفاعل الإيجابي مع الواقع، وعدم الانطلاق من مجرد فكر نظري فلسفي تجريدي، أو مجرد استلهام لتصورات، وخطط مسبقة، بحيث ينقاد لها الفكر الإسلامي، ويترسم خطاها، فطاقات الفكر والدرس والبحث في الطبائع، والوقائع، تنطلق على أساس مبادئ العقل، وسنن الكون ومقتضى هداية الوحي.

- تكامل المعرفة عملية تتطلب الإلمام بمفاهيم الإسلام، وقيمه، وبالمعرفة الحديثة، والتفكير المستمر لتوليد الفكر والمعارف.

- تكامل المعرفة ليس عملية معرفية بحتة، ولكنها عملية نفسية تربوية، تعمل على تنمية الدوافع وتربية الوجدان، وتحرير العقل المسلم من آفات الخرافات والأوهام والتناقضات، ليخوض غمار العلم والمعرفة في شجاعة وثقة ومبادرة، طلباً للإصلاح والإتقان والإبداع."[82]

وتعكس الخطة التي اقترحها الفاروقي خاصية التكامل، عند تأكيده ضرورة تجويد العلوم الإنسانية والاجتماعية الحديثة، إلى جانب العلوم الشرعية، فيتكامل التراث الإسلامي مع التراث الغربي بعد هضمه ودراسته وتمحيصه ونقده والاستفادة منه، بما يتماشى ومقتضيات التوحيد وتطبيقاته، ولهذا يعدّ بعضهم أن المهمة ملقاة على عاتق العلماء والمفكرين المسلمين المعاصرين، كل في مجال معرفته بالكشف عما أصاب المعرفة من انحراف عن توجيهات التوحيد.[83]

وحتى تتحقق عملية التحليل والتفكيك والتركيب الخلاق والتكامل بين معارف الوحي والمعرفة الإنسانية، ومنه يكون التعامل بوصفه خاصية من

---

(82) المرجع السابق، ص37، 38.

(83) المرجع السابق، ص43.

خصائص النظام المعرفي، قائماً على قاعدة الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي والكون بمنهجية واحدة، انطلاقاً من إطارها المعرفي القائم على دعائم التوحيد ووحدة الخلقة في العلاقة بالخالق، ووحدة الحق ومفهومه في الوحي وفي الوجود، ووحدة الحقيقة فيهما والجمع بين تعليل الوحي والحكمة فيه، وغائية الكون وقوانين الأسباب فيه.[84] كما يتحقق التكامل -كما يرى العلواني- بـ"معرفة الصلة بين بناء النسق القرآني وبناء الكون، شرطاً ضرورياً لبناء منهجية القرآن المعرفية."[85] والنتيجة هي أن التكامل يكون بين الوحي والكون، أو بين العقل والحس مع الوحي، تكامل العلوم الإنسانية مع العلوم الطبيعية وعلوم الشريعة، وتكامل النص والعقل والذوق، أو بين البيان والعرفان والبرهان كما يرى الجابري، تكامل المعرفة مع القيم، والنظر مع العمل، والمجرد مع المشخص، والعقل مع الواقع، والدين مع الدنيا.

كما يعدّ الفاروقي تكامل الوحي والعقل في النظام المعرفي الإسلامي قضية بدهية أساسية، تنبع من مبدأ التوحيد في العقيدة الإسلامية، فالعقل من خلق الله وهبة الله للإنسان، ليدرك به الدنيا التي يحيا فيها ويسعى في أسبابها ومناكبها ليلبي حاجاته ويحمل أمانة مسؤوليته فيها، فالعقل خلق مقصود للإدراك والسعي وحمل المسؤولية. وإذا كان العقل وسيلة الإنسان للإدراك وطلب الأسباب وحمل المسؤولية، فإن الوحي المنزل على الإنسان من لدن الخالق العظيم مقصود به هداية الإنسان وتكميل إدراكاته بتحديد غايات الحياة الرشيدة للإنسان،... ووصل إدراكه الجزئي بالمدركات الكلية، فيما وراء الحياة، وعلاقات الكون والوجود، وكليات المركبات، والعلاقات والمفاهيم الإنسانية والاجتماعية، اللازمة لتمكين العقل الإنساني والإرادة الإنسانية من حمل مسؤوليتها وترشيد جهودها وتصرفاتها، وفق الغايات المحددة لها في هذه الحياة.

ولذلك فالوحي والعقل ضروريان ومتكاملان لتحقيق الحياة الإنسانية الصحيحة في هذه الأرض، ولا مجال -إذن- لتناقض الوحي والعقل أو تعارضهما،

(84) المرجع السابق، ص48.

(85) المرجع السابق، ص48.

فالعقل والوحي مقصودان متكاملان في حياة الإنسان وفي سعيه لبلوغ حاجاته وتحقيق غايات وجوده في الحياة. والعقل سيظل رشيداً في أدائه ما دام يسعى بالعمل والصلاح ضمن توجيهات الوحي وإرشاداته في معنى العلاقات وغاية الوجود. إن العقل عندما يفقد مرشده وضابطه وموجهه من المعرفة يقع في الخلط والخطأ والظن والتخمين.[86] فلكي يحقق التكامل الصحيح لا بدّ له من الكليات التي تضبط علاقته بالكون والإنسان، ضبطاً يرسم معالم حياته، ويضع قواعد للتعامل مع نفسه ومع محيطه الطبيعي والإنساني، وآليات التعامل من النص، ويكون ذلك ممكناً بالاستناد إلى الركنين الآتيين:

1 – لتحقيق التكامل بين الوحي والعقل، من الضروري أن يكون مرجع كليات الوجود هو ما أنزل الله من وحي يصول في العقل ويجول في إطارها لتحقيق غاية السعي الإنساني في هذه الأرض، وتلبية حاجاته بكل الجد والبذل والإخلاص وعدم صرف جهوده الكبرى إلى غير موضعها المثمر الصحيح الذي تتعلق به.

2 – لتحقيق التكامل الصحيح بين الوحي والعقل، لا بدّ من فهم الأسلوب في التعامل مع الوحي والعقل والتفاعل بينهما. فعند واقع التعامل مع الوحي والعقل، وإسقاط قضاياهما على واقع الحياة الإنسانية بتفاصيلها ومجرياتها يواجه الإنسان بألوان من النقص والقصور، تعكس على إدراكات الإنسان لقضايا الوحي والعقل والعلاقة التطبيقية بينهما.[87] وإذا كان منطوق الوحي في أي أمر، لا بدّ أن يمثل الحق في شأن ذلك الأمر، فإن الإدراك العقلي السليم لا بدّ أن يؤيد منطوق الوحي، ويمثل الحقيقة في شأن ذلك الأمر. ولكن هذا التطابق المطلق بين منطوق الوحي ومنطوق العقل في أي أمر، إنما يمثل المنطوق المطلق الكامل للوحي أو للعقل. فعندما يحدث التعارض أو التناقض بين منطوق الوحي ومدركات العقل، فإن على العقل أن يتحلى بالتواضع، ويأخذ نفسه بالإخلاص

(86) الفاروقي، **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص123، 125.

(87) المرجع السابق، ص125.

والتمحيص وفق القيم الأساسية، والغايات والمقاصد الكبرى الإسلامية، التي تتعلق بها المصلحة، حتى يتم الاهتداء إلى وجه الحق والحقيقة، فإما أن يصحح فهم منطوق الوحي في الأمر، وإمّا يتم تصحيح وجه إدراك الحقيقة العقلية فيه. وهكذا يظل الوحي والعقل في الحقيقة على كل الأحوال متكاملين متعاونين بوصفهما مصدرين للفكر والعمل، والتنظيم والسعي الإنساني في الحياة. ولا مجال للتعارض بينهما."(88)

فالنظام المعرفي تكاملي، من حيث اتصاف العقل الذي يؤسس عليه هذا النظام؛ إذ ينبغي أن يكون تكاملياً في تفاعله مع الوحي ومع الواقع، وتكاملياً في منهجيته العلمية التي تبين مصادر معرفته وتحدد بنيته التكوينية، وتمده بأدوات المعرفة وعناصرها. "إننا نرى أن مهمة تحديد المنهجية التكاملية التي انطوى عليها العقل التكاملي ومن ثم تطويرها لتستوعب التطورات المعرفية التي طرأت خلال فترة غيابه الطويلة، مهمةٌ أساسية من مهام الفكر الإسلامي المعاصر؛"(89) لأن المعرفة تمثل علاقة بين الجهة العارفة في الإنسان والأشياء؛ أي بين عالم الذات وعالم الموضوع، والنظرة القرآنية تجعل هذين الركنين للمعرفة، حالتين من حالات الوجود متقابلتين متكاملتين فحسب، وتكاملهما هو الدليل القاطع على القصور الذاتي في كل منهما. فعلة الوجود وسببه حقيقة أعلى وأسمى من كل ما في عالم الذات، وعالم الموضوع، أو عالم الروح، وعالم الجسم، ألا وهو الله سبحانه الذي خلق الوجود، فإليه يرد الأمر كله، أمر الوجود وأمر المعرفة.(90) ولعل صور التكامل في النظام المعرفي التوحيدي إنما جعلها الله في الوجود الكوني ظاهرة تعبر عن الازدواجية في المعرفة وتظهر في أشكال عدة:

---

(88) المرجع السابق، ص126، 127.

(89) صافي، لؤي. **إعمال العقل من النظرة التجزيئية إلى الرؤية التكاملية**، دمشق: دار الفكر، ط1، 1419هـ/1998م، ص114.

(90) أبو الفيض المنوفي الحسني، محمود. **تهافت الفلسفة من درك الحقيقة المطلقة**، القاهرة: دار النهضة، 1970م، ص12، 13.

أ – الازدواجية في طاقات الإنسان المعرفية: فالله تعالى زوّد الإنسان بطاقتي الحواس والعقل أو الأدوات الظاهرة للمعرفة، والأدوات الخفية أو الباطنة، كما يقول الفلاسفة. وهذا يتناسب أصلاً وخلقه مع تكوين الإنسان المادي والروحي؛ إذ تتعلق الحواس بعالم المادة وتدرك المحسوسات، ويختص العقل أو الروح بإدراك غير المحسوسات؛ إذ إن الروح وراء وظائف الإدراك من تعقل وتفكر وفقه وتذكر وسائر العمليات العقلية."[91] يقول "وولف" في كتابه "فلسفة المحدثين والمعاصرين": "ليس الإدراك والتفكير والإرادة إلا انعكاسات لوظيفة الروح، ذلك أن المركز الطبيعي أو الجسمي في الإنسان يختص بالغريزة، أما المركز النفسي فيختص بالحس الدقيق والشعور، وينبعث عنه الحب والنفور بوصفه نتيجة للانفعال، والمركز الروحي مظهر للفكرة بالإدراك... ويحكم بالحق أو الباطل بوصفه نتيجة للفكر."[92] فالإنسان أساس العملية المعرفية، فهو نفخة من روح وقبضة من طين، يعملان بصورة متكاملة. وهذا التكامل بين العقل والحس، والطين، والروح يساعد على تحقيق التوازن، ويشكّل في النهاية كياناً موحداً تنصهر فيه هذه الازدواجية في النظام المعرفي، بمعنى أن هذه الازدواجية تنتهي إلى توحيد معرفي، أو كما سماها الفاروقي وحدة المعرفة الناجمة عن وحدة الحقيقة المعبرة عن وحدانية الله.

ب – ازدواجية النظر والعمل: النظام المعرفي ليس معرفة نظرية فحسب، وليس عملاً وتطبيقاً فقط، وإنما هو ازدواج بين النظر والعمل، بين العلم والتطبيق، بين المجرد والمشخص؛ إذ إن غرض كل واحد منهما يكمل الآخر؛ بمعنى أنه لا يمكن أن تستقيم حياة الإنسان بمجرد معرفة الإنسان وعلمه

---

(91) الكردي، راجح. **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، السعودية- فرجينيا: مكتبة المؤيد، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1412هـ/1992م، ص478، 479.

(92) وولف. **فلسفة المحدثين والمعاصرين**، ترجمة: أبو العلا عفيفي، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1944م، ص14.

بحقائق نظرية مجردة، وإنما لا بدّ أن تكون هذه الحقائق أساساً لموقف عملي في الحياة؛ لأن العمل عند المسلمين أساس العلم وأن العمل لازم للإيمان، حتى يكون إيمان المرء مقبولاً عند الله، قال تعالى: ﴿وَٱلْعَصْرِ ۝١ إِنَّ ٱلْإِنسَـٰنَ لَفِى خُسْرٍ ۝٢ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ﴾[العصر:1-3].

ت - ازدواجية مجال المعرفة (عالم الغيب وعالم الشهادة): إن النظام المعرفي التوحيدي -في نظر الفاروقي- له مجالان: مجال الغيب، ومجال الشهادة. وهذا بخلاف النظام المعرفي الغربي القائم على مجال واحد هو عالم الشهادة فقط. والغيب بالنسبة إلى البشر نوعان، هما:

- **الغيب المطلق:** وهو عالم لا يستطيع البشر إدراكه إلّا عن طريق ما أخبر به الوحي، وهذا الغيب يشمل الله تعالى والملائكة واليوم الآخر والموت والكسب، وهو فوق مستوى العقل البشري.

- **الغيب النسبي:** ويسميه بعضهم الميتافيزيقا العلمية، مثل الذرة والكهرباء والجاذبية والطاقة وما إلى ذلك. فهي (الميتافيزيقا العلمية) غيب بالنسبة للبشر وعلم بالنسبة لله تعالى، إلا أن الإنسان من المحتمل أن يدركها؛ بمعنى أن العلم البشري يكشف عنها وعن حقائقها، ويصوغها في شكل نظريات وقوانين ومعادلات، ويمكن التحقق من صدقها واقعياً بالوسائل الحسية والعلمية، مثلما هو الحال في النظريات العلمية المعاصرة.[93] ومن ثمّ يصير الغيب والعلم به نسبياً ومطلقاً؛ مطلقات بالنسبة إلى الله تعالى، ونسبياً بالنسبة إلى البشر.

أمّا عالم الشهادة فهو العالم الخارجي، أو عالم الوجود المشاهد المخلوق بتدبير وحكمة إلهية. فالحكمة الإلهية اقتضت أن تكون ازدواجية مجالات المعرفة استمراراً وتوافقاً مع ازدواجية طاقات الإنسان المعرفية. "وهكذا نجد أن هذه المعرفة بهذين المجالين هي إيمان بالمحسوس وبالغيب. فالطاقة الحسية

---

(93) مجاهد، منتصر محمود. **أسس المنهج القرآني في بحث العلوم الطبيعية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1996، ص47، 48.

والعقلية معاً تمارس نشاطها في عالم الشهادة، ولكن الطاقة الحسية يقتصر عملها على ميدان المحسوسات، والإيمان من حيث ميدانه، يمدّ جناحيه معاً فيشمل المحسوس واللامحسوس... والفطرة الإنسانية بالحس والعقل، وهي تؤمن بعالم الشهادة وتعمل طاقاتها فيه، وجهها القرآن توجيهاً جعلها تستغل ما تدركه استغلالاً كبيراً، لتخرج منه بثمرة المعرفة، وهي الإيمان بالله سبحانه الذي خلق هذا العالم وما فيه."[94] وطاقات الإنسان بالفطرة موجهة لأن تؤمن بالغيب من خلال قوانين عالم الشهادة. وعالم الغيب ميدان للمعرفة، بل إنه أساس المعرفة الحقيقية في نظر الإسلام. والمعرفة الحقيقية بنظر الإسلام هي الإيمان؛ لأن الذين ينكرون عالم الغيب ويؤمنون فقط بعالم الشهادة، إنما معرفتهم معرفة بظاهر الحياة، بظاهر الحقيقة وليس بباطنها ولبّها. يقول تعالى ﴿ يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ ﴾ [الروم:7].[95]

إذن موضوعات عالم الشهادة وموضوعات عالم الغيب تشكّل معاً مجالين للنظام المعرفي، متكاملين متقابلين يؤديان في النهاية إلى وحدة المعرفة، التي تعود -كما يرى الفاروقي- إلى وحدانية الله، ومنه إلى وحدة الحقيقة. يقول الفاروقي: "وللوصول إلى ذلك الهدف لا بدّ لقضايا الإسلام الأساسية وأعني بها وحدة الحقيقة ووحدة المعرفة ووحدة البشرية ووحدة الحياة، والإيمان بوجود هدف من وراء خلق الكون والإنسان وتسخير الكون للإنسان، وعبودية الإنسان لله، لا بدّ لهذه القضايا كلها أن تحل محل التصورات الغربية، وأن يتحدد على أساسها كيفية إدراك الحقيقة وتبويبها."[96] ويربط الفاروقي بين كل هذا وقيم الإسلام التي تعمل على ضبط استخدام العلم لسعادة الإنسان، فتحل بذلك قيم الإسلام محل القيم الغربية وتقوم بتوجيه النشاط العلمي في كل مجال. ولن يرى هذا المشروع النور، ويتحقق في الواقع، إلا إذا تحمل الجامعيون مسؤوليتهم، فهم القادرون على كسر

(94) الكردي، **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، مرجع سابق، ص480.

(95) المرجع السابق، ص481، 482.

(96) المرجع السابق، ص481، 482.

الطوق وإخراجنا من الحلقة المفرغة.[97]

رابعاً: الجانب الإجرائي للتكامل المعرفي

يقترح الفاروقي في إحدى أطروحاته، ما أسماه نحو جامعة إسلامية، ويرسم جملة من الأهداف ينبغي لهذه الجامعة تحقيقها في الواقع، وهي تتمثل في الآتي:

1 - تراث العلم البشري المقدس: ويتم التعامل معه من خلال:

أ - فهم وتحقيق حقائق الوحي الذي نقله وحققه القرآن والسنة.

ب - فهم وتحقيق المعرفة التي توصل إليها تراث العلم الإسلامي في المجالات كافة.

ت - فهم وتحقيق المعرفة التي توصلت إليها الإنسانية في العصور الحديثة وفي المجالات كلها.[98]

2 - حفظ التراث وإثراؤه: ويتم ذلك من خلال:

أ - تهيئة الخدمات الضرورية لتمكين الدارسين والفنانين المسلمين من توضيح روح الإسلام وحركته والتعبير عنها.(99)

ب - توثيق الأعمال ذات الطابع الإسلامي عبر التاريخ وحفظها.

ويعرض الدكتور "الفاروقي" محتوى الفكر الإسلامي للجامعة وطريقته، أو ما يمكن أن نسميه الخطوط العريضة للعمل، وهي تشكل في النهاية مقومات وركائز ينبغي أن تسير عليها الجامعة، وهي:

---

(97) الفاروقي، إسماعيل. "حساب مع الجامعيين"، **مجلة المسلم المعاصر**، س8، ع31، رمضان 1402هـ/يوليو 1982م، بيروت، ص48.

(98) الفاروقي، إسماعيل. "نحو جامعة إسلامية"، ترجمة: محمود رفقي، ومحمد عيسى، **مجلة المسلم المعاصر**، س9، ع33، ربيع الأول 1403هـ/كانون ثاني 1983م، ص47، 48.

(99) المرجع السابق، ص48.

- لا تناقض بين العلوم الثقافية والأخلاقية؛ لأن هدف الجامعة يجب أن يكون تنمية الإنسان الكامل، وعلى طريق تنمية الإنسان الكامل تلجأ الجامعة إلى هداية العقل والإرادة معاً.

- لا تناقض بين العقل والوحي؛ لأن وحدانية الله وما يلي ذلك من وحدة الحقيقة والمعرفة تتطلب عدم الفصل بين العقل والوحي؛ إذ يتم داخل الجامعة متابعة علوم الطبيعة والكون والمجتمع في حرية تامة، والوحي لن يناقض نتائج العلوم بصورة مطلقة.

- لا تناقض بين الفرد والمجتمع؛ لأن الإسلام لا يعترف بشرعية التناقض بين الفرد والمجتمع، ومن ثم فهو لا يقرّ بوجوب تقسيم المعرفة إلى علوم إنسانية وعلوم اجتماعية، فكل الفروع التي تقوم بدراسة الإنسان واحدة في منهجها وهدفها النهائي، فمنهجها عقلاني وناقد، لا يقف بالمعلومات عند حد المحسوسات.[(100)]

وفي السياق نفسه، يأتي قول إبراهيم عبد الرحمن رجب عن جوهر أسلمة المعرفة في رأي الفاروقي؛ إذ يلخصها في ثلاث نقاط أساسية:

- فهم العلوم الحديثة واستيعابها في أرقى حالات تطورها، والتمكن منها، وتحليل واقعها بطريقة نقدية؛ لتقدير جوانب القوة والضعف فيها من وجهة نظر الإسلام.

- فهم إسهامات التراث المنطلق من فهم المسلمين للكتاب والسنة في مختلف العصور واستيعابه، وتقدير جوانب القوة والضعف في ذلك التراث، في ضوء حاجة المسلمين في الوقت الحاضر، وفي ضوء ما كشفت عنه المعارف الحديثة.

- القيام بتلك القفزة الابتكارية الرائدة اللازمة لإيجاد "تركيبة" تجمع بين

(100) المرجع السابق، ص84.

معطيات التراث الإسلامي ونتائج العلوم العصرية، بما يساعد على تحقيق غايات الإسلام العليا، التي تكاد تكون عملية فطرية تلقائية تسعى لأن تحقق الاتساق والانسجام والتوافق بين الإسلام بوصفه عقيدة ونظاماً معرفياً والعلوم والمعارف الكونية والإنسانية." [101] فإذا بعدت العلوم عن جوهر الإسلام ومقاصده، وخرجت عن نظامه المعرفي، تحرك العقل المسلم لإرجاعها، وتحقيق التوازن والانسجام بين بنيته المعرفية وتكوينه الإيماني والديني.[102]

إن إقامة المعرفة على ساق واحدة هي ساق الوجود بعلومه المختلفة، سوف لن يحل المعضلة المعرفية التي تعيشها البشرية منذ قرون عدة، بل الحل يكمن في إقامة المعرفة الإنسانية على أساسين اثنين هما: الوحي وعلومه، والكون وعلومه. وبذلك تكون إسلامية المعرفة هي المذهب القائل بوجود علاقة بين الإسلام والمعارف الإنسانية، والرافض لجعل الواقع والوجود وحده المصدر الوحيد للعلم الإنساني والمعرفة الإنسانية.[103]

لقد وضع "الفاروقي" في حديثه عن محتوى الجامعة الإسلامية، جملة قواعد منهجية إجرائية، تشكل ما يسمى بمنهج إسلامية المعرفة، من دراسة تراث العلم البشري المقدس، ومن إدراك لصلة الإسلام بالواقع الحالي، وإبراز رؤيته المعرفية لقضايا الوجود والمعرفة والقيم، وانتهاء بتربية الإنسان الكامل، وتأهيله لأداء دوره الرسالي في الحياة. فيكون بذلك قد تجاوز القصور المعرفي، والمنهجي، والإجرائي، لجملة مشاريع الإصلاح والتجديد التي ظهرت في العالم الإسلامي خلال القرنين الماضيين. فهذه الحركات في اعتقاد الفاروقي لم تستطع: "إعادة

---

(101) رجب، إبراهيم عبد الرحمن. "المسلم المعاصر وقضية أسلمة المعرفة"، **مجلة المسلم المعاصر**، س42، ع39-49، رمضان 0241هـ/ديسمبر 9991م، القاهرة، ص07.

(102) عارف، نصر محمد. "حول دلالات مفهوم إسلامية المعرفة"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ع51، صفر 5141هـ/تموز 4991م، ص51.

(103) عمارة، محمد. "إسلامية المعرفة، البديل الفكري للمعرفة المادية"، **مجلة المسلم المعاصر**، س61، ع36، فبراير 2991م، القاهرة، ص7، 9.

شأن الإسلام للمسلم، لأنها لم تكن تملك نظرة صحيحة لحالته."[104] لقد عملت على إبعاد الإنسان المسلم عن ماضيه، ولم تعمل على تنقية نظريته الأساسية للعالم من تزايد الخرافات والجهل.

خاتمة

يقوم التكامل المعرفي في نظر "الفاروقي" على إطار نظري محكوم بالرؤية العقدية التوحيدية، التي تروم الإبداع والابتكار، وتتجاوز الرؤية الغربية التي تفتقد التركيب، مع اقتدارها الكبير على عملية التحليل. وتحقيق التكامل المعرفي مرهون بتجاوز العقل المسلم لمواطن القصور المعرفي والمنهجي، الحاصل في المنظومة المعرفية الغربية، والمنهجية المعرفية التقليدية، والانتقال من التحليل إلى التركيب الخلاق بين المعرفة الإنسانية ومعارف الوحي، وذلك وفق تصور كلي تكاملي لشتى حقول المعرفة وميادينها.

إن موضوعات عالم الشهادة وموضوعات عالم الغيب تشكّل معاً مجالين للنظام المعرفي، متكاملين متقابلين يؤديان في النهاية إلى وحدة المعرفة، التي تعود -كما يرى الفاروقي- إلى وحدانية الله، ومنه إلى وحدة الحقيقة، لأن وحدة الحقيقة تفرض أنه لا يوجد تعارض بين الحقائق الواقعية وما يأتي به الوحي. وإن وحدة الحقيقة المطلقة تفرض أنه لا يوجد تعارض مطلق بين العقل والوحي. وكذلك فإن وحدة الحقيقة المطلقة، أو طبيعة قوانين المخلوقات والسنن الإلهية، تفرض أن باب النظر والبحث في طبيعة الخلق أو في أي جزئية منه لا يمكن أن يغلق.

فالتكامل المعرفي يقوم على وحدانية الله، ووحدة الخلق. ووحدة الحقيقة ووحدة المعرفة. ووحدة الحياة. ووحدة الإنسانية. ويتم ذلك عملياً وفق شروط يلخصها الفاروقي في التمكن من العلوم الحديثة وإتقانها ونقدها وتمحيصها. والتمكن من التراث الإسلامي وإتقان علومه ونقده وتمحيصه. وإثبات الصلة

(104) Al Faruqi. *AL-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*…، p. IV.

الوثيقة بين الإسلام ومختلف فروع المعرفة الحديثة. والبحث عن وسائل تمكننا من التأليف المبدع بين التراث والمعرفة المعاصرة. ووضع الفكر الإسلامي في المسار الذي يتيح له إنجاز النموذج الإلهي.

فالنظام المعرفي تكاملي في بنيته ومفهومه ووظيفته، من حيث اتصاف العقل الذي يؤسس عليه هذا النظام؛ إذ ينبغي أن يكون تكاملياً في تفاعله مع الوحي ومع الواقع، وتكاملياً في منهجيته العلمية التي تبين مصادر معرفته وتحدد بنيته التكوينية، وتمده بأدوات المعرفة وعناصرها، فهو يتوفر على الخصائص التي تؤهله للقيام بدوره الحضاري وأهمها: الازدواجية في طاقات الإنسان المعرفية وتكاملها. وازدواجية النظر والعمل وتكاملهما. وازدواجية مجال المعرفة (عالم الغيب وعالم الشهادة) وتكاملهما. وعدم التناقض بين العلوم الثقافية والأخلاقية، وبين العقل والوحي، وبين الفرد والمجتمع.

الفصل الثاني

جهود محمد المبارك في إصلاح التعليم الجامعي وفق فلسفة التكامل المعرفي

حجيبة شيدخ[1]

مقدمة

يهدف هذا البحث إلى تعرّف الجهود التي بذلها محمد المبارك في بناء تكامل معرفي في التعليم الجامعي؛ إذ إنه عاش في زمن احتدم فيه الصراع بين الفكر الإسلامي وفكر التغريب. فما الذي قدّمه المبارك في هذا المجال وقد كان مفكراً وسياسياً وداعيةً، وجامعاً بين الثقافتين: الإسلامية والغربية؟

وقد سلك هذا البحث منهجاً استقرائياً تحليلياً، وقُسّم إلى جزأين؛ الأول: التكوين العلمي للمبارك وعوامل التأثر والتأثير في صياغة شخصيته. والثاني: اشتغال محمد المبارك بالتعليم الجامعي، وترسيخه فلسفة التكامل المعرفي.

أولاً: بناؤه المعرفي وانعكاسه في التعليم

اهتم محمد المبارك بشؤون المسلمين، وبخاصة في المجال العقدي والتعليمي، وقد ساعده على الوعي بواقع الأمة طبيعة التعليم الذي تزوَّد به؛

(1) دكتوراه في العقيدة الإسلامية، أستاذة محاضرة بجامعة الحاج لخضر- باتنة/ الجزائر. البريد الإلكتروني:chadjiba@hotmail.com

إذ عاش في أحضان أسرة تميزت بالعلم والتقوى، فأخذ العلم على والده، وعلى أشهر علماء الشام في عصره الشيخ محمد الحسني. درس محمد المبارك في المدارس النظامية الحكومية، وفي المدارس القديمة على الشيوخ وفي الحلقات، ثم زاول تعليمه الجامعي بالجامعة السورية، وبعدها انتقل إلى جامعة السوربون فأخذ فيها الأدب الفرنسي إلى جانب علم الاجتماع، وهناك احتك بأكبر المفكرين والمستشرقين الغربيين في عصره، كما التقى بزعماء الحركات الإصلاحية والتحررية، ومنهم الأمير شكيب أرسلان، وزعماء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وبخاصة الفضيل الورتلاني. ولعل مراحل تعليمه وجمعه بين الثقافتين: الإسلامية والغربية، مكنته من الوعي بحقيقة الازدواجية في التعليم في البلاد الإسلامية ومخاطرها على واقع المسلمين ومستقبلهم.

وبعد عودته من الدراسة بفرنسا اشتغل محمد المبارك مدّة طويلة في التعليم، فبعد جلاء القوات الفرنسية عن سورية عام 1946م، عُيِّن المبارك عضواً في اللجنة الفنية للتربية؛ لوضع الخطط والمناهج التربوية والتعليمية، ومفتشاً لمادتي اللغة العربية والدّين في سورية كلها، فساعده ذلك على الوعي المباشر بواقع التعليم بسوريا، وحقيقة الانفصال بين التعليم الديني والمدني بوصفه مخلفاً من مخلفات الغزو الفرنسي.

في عام 1954م أُسِّست كلية الشريعة في سورية، فشارك الأستاذ المبارك في وضع مناهجها، ودرَّس فيها كذلك مواد عدّة. وبعد مرض السباعي الذي كان عميد الكلية، تسلَّم الأستاذ المبارك عَمَادة كلية الشريعة عام 1958م إلى عام 1964م، ثمّ انتقل بعدها إلى جامعة أم درمان الإسلامية في السودان، وعمل فيها من سنة 1966م إلى سنة 1969م أستاذاً ومشاركاً في التخطيط، ورئيساً لقسم الدراسات الإسلامية، ثم انتقل بعدها إلى السعودية بناءً على طلب من وزير المعارف السعودي، فعُيِّن أستاذاً ورئيساً لقسم الشريعة والدراسات الإسلامية في كلية الشريعة بمكة المكرمة مدّة أربع سنوات، ثم عُيِّن أستاذاً باحثاً ومستشاراً في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وكذلك في الجامعة الأردنية.

لقد عايش محمد المبارك سيطرة التيارات الفكرية المختلفة؛ الماركسية، والعلمانية، والوجودية على العالم، وغزوها للعالم الإسلامي. ولاحظ سيطرة الفكر الغربي على التوجه العام للتعليم المدني بكل مستوياته، كما لمس مظاهر تراجع التعليم الديني منهجاً وهدفاً، فكان ذلك من دوافع اهتمامه بالتكامل المعرفي في التعليم عموماً، والتعليم الجامعي بصفة خاصة، فهو يقول: "إن هذا الازدواج وجد منذ أوائل هذا العصر وبقي حتى الآن، وتجلّى في مثل الأزهر والجامعات في مصر، وفي الزيتونة والمعاهد والجامعة في تونس، وفي القرويين، وبالمدارس والجامعات في المغرب، وفي الكليات والمعاهد الدينية وما يماثلها في المملكة العربية السعودية إلى جانب المدارس الرسمية وجامعة الرياض."[(2)]

يعتقد محمد المبارك أن الازدواجية في التعليم بلاء على المسلمين، لما ينتج عنها من عقليتين مختلفتين: إحداهما دينية، ولكنها قديمة في تفكيرها وأسلوبها، وهي منعزلة عن الحياة ضعيفة التأثير فيها. وأخرى مدنية أو علمانية، ولكنها غنية في تفكيرها، جديدة في أسلوبها، وهي متصلة بالحياة ومشكلاتها، وممسكة بزمام التوجيه الفكري والاجتماعي والسياسي، وكلتاهما لا تخدم حاضر أو مستقبل الإسلام والمسلمين؛ إذ تؤدي إلى إضعاف الدين، والتقليل من شأنه، وتشويه الصفة الأساسية التي تتصف بها الحضارة الإسلامية، وهي الوحدة والتوحيد، ونفي الازدواج والإثنية التي هي مصدر بلاء الحضارة المسيحية الأوروبية.

لقد اهتم محمد المبارك بالتعليم اهتماماً واسعاً في مسيرته الإصلاحية، فتجده يحلل وضع التعليم في العالم الإسلامي بعقلية ناقدة مُصلحة، كأنه مارس التعليم في جميع البلاد الإسلامية؛ فقد عاين جميع مواطن الخلل في التعليم وطرقه، واقترح الحلول الناجعة لها.

---

(2) المبارك، محمد. **الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية**، بيروت: دار الفكر، 1970م، ص137.

وعن تجربته في التخطيط الجامعي، يقول المبارك: "وأتيح لي في المجال الفكري والجامعي أن أعمل في التخطيط الجامعي للدراسات الإسلامية فاشتركت في التخطيط لكلية الشريعة بجامعة دمشق، ثم في التخطيط للأزهر بتكليف شخصي من رئيس المجلس التنفيذي (مجلس الوزراء) للجمهورية العربية المتحدة، فوضعت تقريراً في أسس التطوير، ثم اشتركت بعد ظهور القانون في وضع خطط كليات الأزهر (1960م)، واشتركت بعد ذلك في وضع نظام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وخططها ومناهجها، بصفتي عضواً في مجلسها الاستشاري الأعلى، وفي كلية الشريعة في مكة، وأخيراً في جامعة أم درمان الإسلامية في السودان، كما دعتني جامعة طهران في زيارة لإيران، فسنحت لي المجال للاطلاع على معالم الثقافة الإسلامية فيها فاطلعت على كلية المعقول والمنقول (أصبحت تسمى الآن كلية الإلهيات والثقافة الإسلامية) وعلى بعض جوانب الثقافة في الجامعة الإيرانية."[3]

لقد سجّل المبارك تجاربه في مجال التعليم في كتبه، حتى يدرك القارئ أن ما كان يقدمه من أفكار، ليست أفكاراً باردة ولدت بين الكتب والأوراق، ولكنها أفكار عاش في أجوائها الحية، لامست حياته وخامرت عقله وقلبه.[4]

ثانياً: تقويم المبارك لحال التعليم عند المسلمين، وموقفه من الازدواجية

تحدث محمد المبارك في كتبه عن تاريخ التعليم عند المسلمين، وخصائصه في عهوده المختلفة إلى غاية زمنه، فقد ازدهر وتنوعت آفاقه انطلاقاً من القرآن والسنة في القرون الأولى للهجرة، وأتاحت له المعارف القرآنية إنارة السبيل للأخذ بضروب المعرفة الدنيوية إلى جانب معرفة الدين، واقتنع العلماء المسلمون بوجوب كل علم يحتاج إليه المسلمون في دينهم ودنياهم وجوباً كفائياً. فأدى ذلك إلى ازدهار مختلف العلوم الشرعية، إلى جانب علوم

(3) المرجع السابق، ص23، 24.

(4) المرجع السابق، ص24.

الرياضيات من الحساب والجبر والهندسة والكيمياء والميكانيك، والطبيعيات كالبصريات وغيرها، والطب والصيدلة والعقاقير والنبات والفلك، والجغرافيا وعلوم كثيرة كان بعضها من مبتكرات الحضارة الإسلامية. وهذه العلوم كانت تتوسع ويأتي فيها العلماء بالجديد، ولكنها جميعاً كانت موجهة بضوابط القرآن الكريم والسنة النبوية.[5] واستمر الإبداع والابتكار في جميع مجالات المعرفة وفروعها من علوم الدين والدنيا معاً، وكانت متصلة غير منفصلة، ومنسجمة غير متنافرة. واستمر ذلك إلى نهاية القرن العاشر الهجري؛ إذ قلّ الإبداع وظهر التقليد، وقلّت العناية بالعلوم العقلية إلا في حدود ضيقة، وأهملت العلوم الطبيعية والرياضية، وغلبت صفة الجمع والتقليد على المؤلفات. وهذه الحالة التي آل إليها حال التعليم الإسلامي هي التي كانت قائمة حين واجهنا الغزو الفكري الغربي. لقد كان الفكر الغربي يتميز في ظاهره ببريق التمدن والتحضر، ولكنه في باطنه تحطيم لثقافتنا وقيمنا، وقد وفد إلينا عن طريق اتصال الدولة العثمانية ومصر بمدنية فرنسا، ثم عن طريق موجات الاستعمار. وبعد أن حقق المجتمع الإسلامي استقلاله، كانت الثقافة الغربية قد بنت لها جذوراً في المجتمعات الإسلامية. ولأن المغلوب مولع بتقليد الغالب، فقد كان هناك انبهار بالغرب عند كثير من المسلمين، الذين حاولوا إصلاح حالهم بما هو أجنبي. ولكن، أنّى لهذا أن يفيد؟ "لقد استفاد مجتمعنا العربي خاصة والإسلامي عامة بدم أجنبي، غريب ليتحرك وينهض، فتحرك ونهض، ولكن بنبضات ذلك الدم الغريب، فكانت نهضة ولكنها اقترنت بآفات جديدة لم تكن معروفة، فتعاقبت علينا بعد لقاء الشرق بالغرب خلال قرنين من الزمن، ألوان من المذاهب والفلسفات فأخذنا من كل بطرف."[6] وقد كان التعليم ومحتواه من أهم مظاهر تبعية المسلمين للغرب.

---

(5) المبارك، محمد. **بين الثقافتين: الغربية والإسلامية**، بيروت: دار الفكر، 1980م، ص18.

(6) المبارك، **الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية**، مرجع سابق، ص17، 18.

عرفت المجتمعات الإسلامية الازدواجية في التعليم في بداية القرن التاسع عشر؛ إذ وجد فيها نظامان للتعليم؛ أحدهما نظام إسلامي كان موجوداً من قبل، استمراراً لتاريخ التعليم الإسلامي. أمّا الآخر فهو نظام غربي منقول، تُضاف إليه بعض المواد التدريسية، كالدين واللغة العربية. والنظام الحديث تشرف عليه الحكومة من ميزانية الدولة في كل بلد، سواءً في أثناء الاستعمار أم بعده؛ إذ نهجت الحكومات التي تولت الحكم بعد الاستقلال السياسة نفسها، وقد كانت قوة الحكم وميزانية الدولة والفتنة بقوة المستعمر وحضارته الآلية، والمناصب المفتوحة سلاحاً يتقوّى به النظام التعليمي المدني. أمّا النظام الإسلامي فقد تقلّص، وعزلته الحكومات غالباً عن المجتمع، وتقلّص الدور المخصص لخريجيه، حتى غدا مقصوراً على الوظائف الدينية من: إمامة، وخطابة، ووعظ، وإفتاء. واستقر النظام التعليمي في البلاد الإسلامية على التقاء نظامين: أصلي موروث وغربي مستورد، ويجري الصراع بينهما بشروط غير متكافئة.

يرى محمد المبارك أن الموقف من النظامين دقيق، وذو حدين وطرفين متباينين؛ إذ يحتوي النظام القديم على جزء ضخم من الثقافة الإسلامية ذات المصدر القرآني أياً كانت طريقتها، وبسبب هذه الميزة حاول المعادون للإسلام والمتأثرون بالثقافة الغربية إضعاف هذا التعليم، وصرف المسلمين عن التفكير في إحيائه وتجديده؛ إذ من سلبياته أنه يحمل سمات القرون الأخيرة من الثقافة الإسلامية التي تميزت بالجمود في الأسلوب، والعناية بالجزئيات، والإهمال للكليات، ودراسة الفقه على أساس مذهبي، والإغفال لما كان يعتني به المسلمون من الرياضيات والعلوم قديماً ولمنجزات العلوم الحديثة. وإذا كانت هذه العيوب قد دفعت بالغيورين على الإسلام إلى محاولة التجديد، فإنها كانت ذريعة لمهاجمة هذا النظام، ومحاولة إلغائه من أتباع الفكر الغربي. أمّا النظام الحديث فهو كذلك يحمل إيجابيات وسلبيات؛ فمن إيجابياته أنه يحمل جزءاً مهماً من الثقافة في العلوم الطبيعية والرياضيات، وهو كسب للحضارة الإنسانية، كما أنه يحمل كثيراً من الحقائق العلمية في مجال العلوم الإنسانية، مما هو نتيجة إحصاء لوقائع،

واستخراج لسنن اجتماعية في مجال الاقتصاد والسياسة وغيرهما. وهذا الجزء مما يستفاد من تحصيله، والأخذ بما هو مفيد من مناهجه في البحث وأساليبه في العرض. إلا أن هذه المزايا يجب أن لا تكون مسوّغاً للدفاع عن هذا النظام، والدعوة إلى الأخذ به كله، لما هو مدسوس فيه من فلسفات وعقائد هي وليدة الحضارة الغربية، ونتيجة ظروفها الخاصة.[7] لقد اهتم المبارك بتحليل مواطن الخلل في النظامين معاً، كما اهتم كثيراً بتوضيح الآثار السلبية للتعليم المزدوج؛ فإذا كان التعليم يهدف إلى حماية ثوابت الأمة من الانحلال والذوبان، فإن التعليم المزدوج يؤدي إلى خلق عقليتين مختلفتين في المرجعية وطرق التفكير. ولاحظ المبارك النتائج السلبية والخطيرة لازدواجية التعليم؛ إذ أصبحت التخصصات كالجزر المنفصلة عن بعضها في جامعات الدول الإسلامية، وأصبح الجامعي يدور في مجال اختصاصه، ولا يكاد يفقه شيئاً عن العلوم الأخرى، وخاصة علوم الشرع، مما أدى إلى نتائج سلبية على صعيد الرؤية الفكرية للأجيال الجديدة.

ومما زاد الوضع تأزماً أن عدداً من رواد التعليم الجامعي والحركة الثقافية في العالم الإسلامي، قد تبنوا المناهج والفلسفات الغربية بشكل كامل، وأصبحوا يروّجون لآراء أساتذتهم الغربيين، ويتبعون خطواتهم، ويترجمون كتبهم، ويأخذون بنظرياتهم، ويكوّنون على أساسها أجيالاً يزداد بهم جيش الثقافة الغربية،[8] ولذلك يرى ضرورة إعادة النظر في صياغة مختلف العلوم من منطلقات إسلامية، فهو يقول: "إن التاريخ والفلسفة وعلم النفس والاجتماع والتربية وعلم الاقتصاد والعلوم السياسية والعلوم الحقوقية وسائر العلوم الإنسانية، يجب أن تنطلق من منطلقات إسلامية وتقوم على مفاهيم إسلامية، وتكون أهدافها جميعاً أهدافاً إسلامية، ولا نستثني من ذلك العلوم الطبيعية التي أُشربت حالياً نظريات إلحادية أقحمت فيها، وليست هي منها ولا وليدة مخابرها ولا ومراصدها، وإنما هي وساوس أصحابها وأهواؤهم، دسوها في العلوم وصبغوها بها. وهذا التحويل

---

(7) المبارك، **بين الثقافتين: الغربية والإسلامية**، مرجع سابق، ص13-17.

(8) المرجع السابق، ص85.

حينما يتم في نظام التعليم الحديث من نظام غربي مستورد، مبني على نظريات وفلسفات وعقائد باطلة وزائفة ومنحرفة، إلى نظام إسلامي من حيث الأسس والأهداف، تحل آنياً مشكلة الازدواج واختلاف العقليات والتناقض الاجتماعي وفساد الاتجاه واختلاف السياسات والنظم، ويقوم العالم الإسلامي مرة أخرى بدوره الحضاري والإنساني والتاريخي لما فيه سعادة الإنسانية جمعاء.[9]

ثالثاً: الخطة المقترحة لبناء تكامل معرفي في الجامعات ووسائل تحقيقها

يرى المبارك أن حل مشكلة الازدواجية يكون بإقامة نظام إسلامي موحد مبني على تعدد الاختصاصات، لا على تعدد العقليات والمصادر الحضارية؛ إذ يجب أن يدخل الإسلام إلى الجامعات دخولاً طبيعياً صحيحاً فتُقام على أسس إسلامية، كما ينبغي أن تُقام المدارس والمعاهد الإسلامية العالمية على أسس جديدة، فيوصل بينها وبين منابع الإسلام الأولى من جهة، وبينها وبين الحياة من جهة أخرى، وتستفيد من تجارب البشر، وتطور العلوم، وتحسّن الأساليب، حتى تصبح هذه وتلك على مستوى واحد من التطور والرقي والمرجعية لتنتج عقلية واحدة هي العقلية الإسلامية.[10] ولتحقيق ذلك، يرى ضرورة وضع خطة تجعل الطالب الجامعي في العالم الإسلامي يعيش داخل إطار الثقافة الإسلامية، أياً كان تخصصه. وقد اقترح أن تكون دراسات إسلامية مشتركة بين جميع التخصصات، وفي جميع الجامعات العربية والإسلامية، ثم اقترح الدراسات الإسلامية المناسبة لتخصصات محددة. وقد صاغ المبارك إطاراً واضحاً لتحقيق التكامل المعرفي، وهو على النحو الآتي:

1 - الدراسات الإسلامية المشتركة

ويهدف هذا النوع من الدراسات إلى إعطاء القدر الضروري المشترك من

(9) المرجع السابق، ص51، 52.

(10) المبارك، **الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية**، مرجع سابق، ص146.

الثقافة العامة، التي يجب أن يتزود بها كل طالب جامعي في البلاد الإسلامية، ليغدو ذلك أساساً لثقافته، ومفتاحاً لفهمها، ولتكوين المناخ الثقافي العام المشترك، وتكوين بنية الفكر والمقومات النفسية والخلقية المتولدة عنها. ويرى أن هذا يكون مقابل الأنظمة العقدية الأخرى التي تسود العالم. وقد حصر محمد المبارك هذا القدر المشترك في أصلين:

الأصل الأول: تكوين فكرة شاملة متكاملة عن الإسلام، بدءاً من النظرة العقدية المتضمنة لمفهوم الله والكون والإنسان في القرآن، وصلة هذه المقومات ببعضها. ثم الحديث عن مصدري المعرفة في الإسلام: (العقل والوحي)، وكل ما يتعلق بهذا الأخير من حديث عن النبوات والغيبيات مستخرجة من القرآن والسنة النبوية، من غير تعرض للآراء والمذاهب. ثم تكوين فكرة عن مبادئ الإسلام الأخلاقية ونظمه التشريعية، وأهدافه في المجال الأسري والسياسي والاقتصادي، ومع إعطاء فكرة موجزة عن الحضارة التي تنبثق عن هذه المبادئ في صورتها المجردة لا التاريخية.(11) وقد اقترح أن تسمى هذه المادة "نظام الإسلام".

الأصل الثاني: من الضروري أن يكون لدى الجيل الناشئ من أبناء البلاد العربية خاصة والإسلامية عامة، فكرة عن العالم الذي ينتمي إليه، ويشاركه في الخصائص والأهداف والقيم والأفكار وتاريخه ومستقبله المشترك، وما يواجهه من تحديات وكيفية مواجهتها؛ إذ ينبغي أن تكون هناك معرفة علمية صحيحة مستوعبة، وذلك للتخطيط والتعاون، والتمكن من تحقيق المجتمع الإسلامي المثالي، وفقاً لأسس الحضارة الإسلامية وخصائصها واقترح أن تسمى هذه المادة "حاضر العالم الإسلامي" أو "المجتمع الإسلامي المعاصر."(12) وقد أقرت هاتان المادتان في الجامعات الإسلامية لأول مرة بعد اقتراح المبارك لهما.(13)

---

(11) المبارك، **بين الثقافتين: الغربية والإسلامية**، المرجع السابق، ص151، 152.

(12) المرجع السابق، ص153، 154.

(13) جرار، حسني أدهم. **محمد المبارك العالم والمفكر والداعية**، عمّان: دار البشير، 1988م، ص65.

2 - الدراسات الإسلامية المناسبة لتخصصات جامعية محددة

يرى محمد المبارك أن الثقافة الخاصة بأية أمة من الأمم تبرز في مختلف تخصصات الدراسة، وإن كانت تجلياتها في مجال العلوم الإنسانية أوضح. أمّا غيرها من الفروع العلمية فإنها لا تخلو من التلون بلونها. وقد اقترح لكل تخصص ما يناسبه من الدراسات الإسلامية:

أ - كليات الآداب:

- قسم اللغة العربية: دراسة أدبية للقرآن والحديث، مع مدخل لعلوم كل منهما.
- الحضارة الإسلامية: تاريخها، وآفاقها، ومعالمها.
- قسم التاريخ: التاريخ الإسلامي "في جميع القارات والبلدان والعصور"، والحضارة الإسلامية، وعلوم الحديث، ومنهج المحدثين في النقد والتحقيق.
- قسم الجغرافيا: جغرافية العالم الإسلامي (الطبيعية، والبشرية، والسياسية)، والجغرافيون المسلمون.
- قسم الاجتماع: علم الاجتماع (بصياغة إسلامية).[14]
- المجتمع الإسلامي المعاصر.
- النظام الاجتماعي في الإسلام.

ب - كليات التربية: وفيها يُدرّس:

- تاريخ التربية الإسلامية، والتربية الإسلامية.
- أسس تدريس الدين والثقافة الإسلامية.

---

(14) ينظر بعض المفكرين إلى العقل بوصفه مصدراً من مصادر المعرفة، ويرى آخرون -ومن بينهم المحرر- أن العقل أداة من أدوات المعرفة.

ت – كليات التجارة والاقتصاد: ويُدرَّس فيها فقه المعاملات بصورة موجزة والأبواب الأساسية، وأصول الفقه بصورة موجزة ومبسطة، والاقتصاد الإسلامي، واقتصاديات العالم الإسلامي.

ث – كلية الحقوق: ويُدرَّس فيها فقه المعاملات، وفقه الأحوال الشخصية، وفقه العقوبات أو الحقوق الجنائية الإسلامية، والحقوق الدستورية والدولية في الإسلام، وأصول الفقه.

ج – كليات العلوم والطب: وفيها حديث عن نظرة الإسلام إلى الكون والإنسان وأثرها في التقدم الفكري والعلمي. وحديث كذلك عن قضايا طبية شرعية وإسلامية عامة.(15)

إن هذا التخطيط الذي وضعه محمد المبارك يؤكد لنا الجهود المعتبرة التي قام بها هذا المفكر الإسلامي في سبيل القضاء على ازدواجية التعليم في الجامعات، وقد كان حريصاً على ضرورة تطبيقها، وقد عبّرت مؤلفاته عن هذا الحرص، فجاءت لتكشف عن رؤيته الواضحة تجاه التكامل المعرفي، ومن أهم هذه المؤلفات:

نظام الإسلام (العقيدة والعبادة)، ونظام الإسلام (الاقتصاد)، ونظام الإسلام (الحكم والدولة)، والأمة العربية في معركة تحقيق الذات، والفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، والأمة والعوامل المكونة لها، وذاتية الإسلام، المشكلة الثقافية، ونحو وعي إسلامي، والإسلام والفكر العلمي، والمجتمع الإسلامي المعاصر، وجذور الأزمة في المجتمع الإسلامي، ونحو صيغ إسلامية لعلم الاجتماع.

وإلى جانب التخطيط لكيفية تدريس العلوم الإسلامية في مختلف التخصصات، اهتم المبارك بالتخطيط للدراسات الإسلامية المتخصصة، وقد ركز على ضرورة اختيار أحسن الطرق والأساليب لتعليم الدين وإدخاله في النفوس.

---

(15) المبارك، **بين الثقافتين: الغربية والإسلامية**، مرجع سابق، ص155، 156.

ورأى مبارك أن هناك وسائل عديدة، وطرقاً مفيدة وناجحة تحقق التكامل المعرفي في الجامعات، وتقضي على الازدواجية في التعليم، أهمها:

أ – ضرورة إعادة صياغة العلوم الإنسانية من منطلقات إسلامية، وإفراغها من المحتوى الفلسفي الغربي.

ب – تقارير تفصيلية عن الوضع الثقافي في كل بلد إسلامي، يتم على أيدي متخصصين، ثم تأليف لجان تخصصية يضعها مؤتمر إسلامي عام، يعقد لشؤون التربية والثقافة خصيصاً، لتضع كل لجنة الخطة التفصيلية لكل جوانب النظام الثقافي السائد.

ت – إقامة مؤتمر إسلامي عام لشؤون التربية والتعليم والثقافة، يناقش الخطط ويقرها قي شكلها النهائي.

ث – اتخاذ الوسائل الحيثية، لإقناع حكومات البلاد الإسلامية بالأخذ بهذه الخطط بعد القيام بالدعاية لها في الرأي العام الإسلامي.[16]

ج – مراجعة الكتب التي تدرس للطلبة في العلوم البحتة، التي اصطبغت في أسلوب عرضها بصبغة الفلسفة المادية الإلحادية، وتنقيتها من بعض النظريات التي لا تدخل في الأصل في نطاق العلوم، وإنما هي من باب الافتراضات والتخمينات، مثل نظرية أصل الكون، وأصل الإنسان، أو أن تعرض مرفقة بالانتقادات الواردة عليها.

لقد كان محمد المبارك مدركاً لخطر ازدواجية التعليم في البلاد الإسلامية. والخطة التي قدمها لإقامة تكامل معرفي في الجامعات تقوم على إدخال بعض المقاييس الأساسية من العلوم الإسلامية إلى جميع التخصصات في الجامعات، وذلك لتأطيرها بسياج من الدين يحميها من الذوبان في الفكر الغربي، وهو مع ذلك كان مدركاً تماماً أن هذا ليس كافياً؛ لأن مجمل العلوم التي تُدرَّس في

(16) المبارك، **الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية**، مرجع سابق، ص152.

الجامعات العربية والإسلامية تنطلق من منطلقات غريبة عن الدين الإسلامي، وعليه، فلا بدّ من تجنيد فئة من المفكرين المخلصين القادرين على تحويل الثقافة الفكرية الحديثة في مجالات العلوم النظرية ذات الصلة التوجيهية والعقدية، إلى الاعتماد على الدراسات الأصيلة المنبثقة من القرآن والسنة النبوية، وهذا يحتاج إلى وقت طويل.

خاتمة

ساعدت على تكوين شخصية محمد المبارك مجموعة من العوامل، أهمها: الأسرة التي كانت تتميز بثقافتها العلمية والدينية، إلى جانب تتلمذه على أكبر علماء عصره في الشام: الشيخ الحسني، وكذلك اتصاله برجال الحركات التحررية والإصلاحية في العالم الإسلامي من مثل شكيب أرسلان، ورجال جمعية العلماء المسلمين الجزائريين. وكان لسفره إلى فرنسا للدراسة، واتصاله برجال الثقافة الغربية من مفكرين ومستشرقين تأثير كبير في تكوين شخصيته الناقدة للفكر الغربي؛ إذ لم ينبهر بالغرب، بل ازداد وعياً بتهافت الفكر الغربي، ومعرفة مواطن القوة في الإسلام، أدّى به إلى الدعوة إلى ضرورة أسلمة العلوم الإنسانية، وبخاصة علم الاجتماع .

إن هذا الوعي بحقيقة الثقافة الغربية جسده المبارك في كتبه التي كان هدفها -في الغالب- إظهار محاسن الإسلام، ونظرته الشمولية المتكاملة عقيدة وشريعة، كما جسّده في جهوده في إصلاح التعليم، وبخاصة التعليم الجامعي. ولعل من أهم ما قدمه المبارك في هذا المجال التخطيط لإدخال الدراسات الإسلامية إلى جميع التخصصات والمواد التي اقترحها للتدريس بها، وهذا يحتاج إلى جهد كبير وتخصص دقيق. ويبقى البحث في هذا الموضوع غير مكتمل لعدم توافر المصادر والمراجع التي تحدد بتوسع أكثر تجربة محمد المبارك في كلية الشريعة بجامعة دمشق، كما يبقى محمد المبارك من الشخصيات التي لم تبحث جهودها -حسب علمي- في مجال إسلامية المعرفة، وهو من أهم الدعاة إلى ذلك.

الفصل الثالث

التكامل المعرفي وعلاقته بالإصلاح الفكري المنطلق من الجامعات

قراءة في إسهامات الدكتور عبد الحميد أبو سليمان وتجربته في إصلاح التعليم الجامعي

أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم[1]

مقدمة

عالج الدكتور عبد الحميد أبو سليمان العلاقة بين المسألة الثقافية وإشكال النهضة العلمية في العالم الإسلامي، من خلال كتابه المشهور "أزمة العقل المسلم"،[2] الذي أنجزه خلال عامين من تاريخ تفرغه للعمل مديراً عاماً للمعهد العالمي للفكر الإسلامي[3] في أمريكا عام 1984م، بيد أن صدور الكتاب قد تأخر إلى العام 1991م لعِلةٍ ذكرها طه جابر العلواني رئيس المعهد آنذاك، إذ قال: "لقد تأخر صدور هذا الكتاب -منذ ضمت فصوله بعضها إلى بعض- سنين عديدة، طلباً

(1) دكتوراه في التربية من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في العام 2004م. أستاذ مشارك بجامعة زايد-الإمارات. البريد الإلكتروني:imambaker2004@yahoo.com

(2) أبو سليمان، عبد الحميد أحمد. **أزمة العقل المسلم**، الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط3، 1994م.

(3) سوف تقتصر الإشارة إليه في هذه الدراسة بالمعهد.

للبرهة المواتية التي تكون قيادات الأمة الفكرية والاجتماعية مهيأة فيها للنظر الصادق الصريح، على هذا القدر من العمق والشمول في أحوال الأمة، بعيداً عن الحساسيات والاعتذارات والمصالح الخاصة، وعتمة دروب المآرب السياسية العاجلة. وجاءت رحى الأحداث الجسام [يقصد انهيار الاتحاد السوفيتي] مما جعل إخراج الكتاب وقضاياه الكبرى إلى ساحة الدَّرس والنظر والحوار أمراً واجباً."[4]

وقد شرع الدكتور عبد الحميد بعد توليه إدارة الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا مباشرة في تطوير نموذجه في تفعيل التعليم الجامعي، وتطبيق رؤيته في الإصلاح الفكري، التي كان قد بسطها في كتابه "أزمة العقل المسلم"، وبعد أن كان قد ضمنها الطبعة العربية لرسالة إسلامية المعرفة التي نشرها المعهد عام 1987م، وهي الرسالة التي تضمنت -حسبما يستفاد من قراءتها مقارنة بكتابات الفاروقي وأبو سليمان- رؤية تجاذبتها هموم التبشير بالإسلام في الغرب (التي انشغل بها الفاروقي)، وهموم تنقية الثقافة الإسلامية، وإصلاح مناهج التفكير، التي ظلت محل اهتمام أصيل عند أبو سليمان.

أولاً: معالم الإصلاح الفكري المطلوب

إن الإصلاح الذي ينشده أبو سليمان ليس جديداً كل الجدة في الساحة الإسلامية، كما يفهم من الاقتباس السابق عن العلواني في تصديره المنوه به. فأفكار الإصلاح الفكري وتجاربه المنطلقة من الجامعات تعود إلى مدرسة المنار، وجهود الأستاذ محمد عبده والشيخ رشيد رضا في الأزهر الشريف؛ إذ يُعَدّ محمد عبده أول مُصلِح "ديني" يضع أسساً للأفكار الإصلاحية الحديثة، ولكنه "لم يتقدم بأي اقتراح بشأن منهجية شرعية جديدة، بل تكمن مساهمته في صياغة علم الكلام -أو بالأحرى إعادة إحيائه- بغية هيكلة الأفكار الشرعية وإعادة تأهيلها"[5].

(4) أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص16.

(5) حلاق، وائل. **تاريخ النظريات الفقهية في الإسلام: مقدمة في أصول الفقه السني**، ترجمة: أحمد موصللي، بيروت: المدار الإسلامي، 2007م، ص275.

ثمة انتقاد وجّهه أبو سليمان لمدرسة المنار، وجهود محمد عبده ورشيد رضا، يكمن في دعوة محمد عبده إلى إدخال "العلوم العصرية" في الأزهر، وهي دعوة متسقة مع اعتراضه على المسلمين في قلقهم المفرط حول الآخرة على حساب حياتهم الدنيوية، فطريقة العيش الفضلى للمسلمين تكمن في متابعة التقدم المادي"، وهي الفكرة التي عمل رضا على إعطائها شكلاً ومضموناً، مستثمراً مفهوم المصلحة في إطار شرعي أسنده إلى المرجعيات العلمية التاريخية بمنهج "انتقائي"، غايته التشديد على الوحي بوصفه مصدراً نهائياً للشريعة دون التقيد بوسيلة القياس التقليدي، فالقياس محدودٌ؛ لذلك فإن الأولى "النظر في المصالح الدنيوية طالما أنها لا تتعارض مع المبادئ الدينية، عندما لا نقف على إجابات كافية في القرآن والسنة عن أسئلة المعاملات المدنية."[6]

إن محاولات إدخال العلوم العصرية في مؤسسة التعليم الديني التقليدية إذاً، ومن ثمّ لإصلاح منهجية التشريع في إطار القانون الوضعي، نظر إليها قيادات المعهد على أنها محاولات "تلفيقية" لا تعبر عن متطلبات معالجة الإشكال الفكري الثقافي، الناتج عن إدخال العلوم العصرية في مؤسسات التعليم في البلدان الإسلامية.[7] وعلى الرغم من وصف جهود مدرسة المنار بـ"التلفيقية"، فإن مساعي المعهد -خاصة كتابات أبو سليمان وجهوده في الإصلاح الفكري والتربوي- ستظل أمينة لمحاولة تصحيح مسار تلك المدرسة انطلاقاً من القضايا ذاتها، ولكن في إطار رؤية كلية ومبادئ عامة معلنة، لم تنتبه مدرسة المنار لأهمية تحريرها أو التقيد بها؛ إذ نلاحظ حضوراً واضحاً للقضايا المتصلة بالمنهج الأصولي، المتمثلة في إشكال القياس الجزئي، وإعلاء قيمة المقاصد، والعمل على تقديم

(6) المرجع السابق، ص281.

(7) قمنا بتوثيق العلاقة بين مشروع المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومشروع مدرسة المنار في كتابنا المنشور عن المعهد في العام 2007م. انظر:
- إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد محمد. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2007م، ص55 إحالة رقم4.

الشريعة بمنهج لا يستحضر المصطلحات الفنية، التي لا يستوعبها دارسو العلوم الاجتماعية، الذين هم في أمسِّ الحاجة إلى المقاصد والرؤية الإسلامية العقدية الكلية، والدعوة إلى تنقية علوم العقيدة من شوائب الفلسفة الإغريقية، وغيرها من موضوعات ظلت تمثل في ذاتها قاسماً مشتركاً بين مدرستي المنار والمعهد، فضلاً عن قضايا أخرى، مثل: الدعوة إلى إعادة الاعتبار للعقل، ونبذ التقليد. وهناك بُعْدٌ في اهتمامات أبو سليمان لا نكاد نجد له أصلاً في كتابات مدرسة المنار، وهو البُعْدُ المتصل بتفهم جذور أزمة الأمة الفكرية، من خلال ربطها بظاهرة انفصام القيادة السياسية عن القيادة الفكرية في التاريخ الإسلامي، التي يؤكد أبو سليمان خطورتها وانعكاساتها السلبية على الحياة الفكرية الإسلامية وعلى الثقافة العامة، تلك الانعكاسات المتمثلة في: عزلة علماء الأمة، وبُعدهم عن التفكير في قضايا الواقع، بسبب الاستبداد السياسي الذي أَكرَه العلماء على الابتعاد عن مجالات الحياة العامة، في سلوك أفراد الأمة، مما أدى إلى تباين شديد في سلوكهم.

لقد تأثر الدكتور أبو سليمان بالأفكار التي ناشدت أصالة الفكر الإسلامي؛ إذ نجد في كتابه "النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية: اتجاهات جديدة للفكر والمنهجية الإسلامية" حضوراً لمحمد البهي من خلال كتابه "الفكر الإسلامي"؛ ومالك ابن نبي من خلال مؤلفه الشهير "وجهة العالم الإسلامي". ويُعدّ كتاب "النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية" -وهو في الأصل أطروحته للدكتوراه- أساساً للأفكار التي جاء على ذكرها في كتابه "أزمة العقل المسلم"، فقد ناقش أبو سليمان في "النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية" إشكالية "التلفيقية" بوصفها مبدأً منهجياً عند محمد عبده ومحمد رشيد رضا، وهو مبدأ "جعل من العسير أن تتعايش الأفكار والنظم والمؤسسات الحديثة مع الشخصية (أو الذات) الإسلامية،"[8] فتلك الأفكار والنظم والمؤسسات "لم تتمكن من المضي قدماً في

(8) أبو سليمان، عبد الحميد. **النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية: اتجاهات جديدة للفكر والمنهجية الإسلامية**، ترجمة: ناصر البريك، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1993م، ص140.

اجتياز امتحان الأصول، وهكذا بقيت غريبة وظلت على حضورها ومنوالها تحت ذريعة مبدأ الضرورة. وكان أن استخدم مبدأ التلفيق من أجل خلق علائق وروابط وصلية، لكن ما نتج عنه هو الاستمرارية في غياب الأصالة وانعدام الإبداع في الفكر الإسلامي المعاصر."[9]

في هذا السياق يُفهم الفصل الأول من كتاب "أزمة العقل المسلم"، والمعنون بـ"الأصالة الإسلامية المعاصرة هي الحل"[10]، الذي يؤكد فيه أبو سليمان عجز الحل الأجنبي الدخيل، وكذا الحل التقليدي التاريخي؛ إذ لا بدّ من الرِّهان على "منطلق الأصالة المعاصرة الذي يضم بين دفتيه أمرين لا بدّ من جمعهما، إذا شئنا الإصلاح والتمكن والريادة الإنسانية الحضارية... وهذان الأمران هما: دفع الرؤية العقدية البناءة من ناحية، والتفوق الفكري الفعّال من ناحية أخرى. كان ذلك في صدر الإسلام بفعل عقيدة الإسلام الصافية في منابعها الأولى، والتفوق الفكري الذي تبسط صفحاته إنجازات رجال الصدر الأول... كذلك كان الحال في نهضة أوروبا المعاصرة، التي جمعت بين دفع الرؤية العقدية البناءة في حركة الإصلاح (البروتستنتي)، وإصلاح مناهج الفكر الأوربي القاصرة المعوجة، حتى لا تبقى حبيسة المفاهيم الحرفية النصية."[11]

والنتيجة التي ينتهي إليها أبو سليمان هي أن الحركة الإسلامية [المعاصرة]، لن ينفعها التأكيد على الجانب العقدي وحده دون تمحيص لأسلوب أدائه، كما أن العلمانيين المستغربين -على مختلف ألوانهم- لن ينفعهم تعلقهم بالقضية الفكرية وحدها، وانبهارهم بإنجازات العصر في مجالها، بل لا بدّ من جمع الطرفين، وضمّ الصفين لتحقيق مقومات الخلافة وبناء الحضارة، وذلك لا يتم إلا بإعادة الصلة بين الوحي والعقل، أي بإعمال العقل في إدراك الوحي وقضاياه، وهداية العقل

(9) المرجع السابق، ص146.

(10) أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص37-73.

(11) المرجع السابق، ص43.

بغايات الوحي الكلية الكونية وقيمه الحياتية والحضارية. وعملية الإصلاح هذه، هي في النهاية عملية فكرية في المنهج والأسلوب،(12) غايتها العمل المتكامل بين الإسلامي/ العقدي، والعلماني/ الفكري.

إن مضمون ذلك التكامل، هو ما عبّر عنه أبو سليمان في كتابه "أزمة العقل المسلم" في ثنايا الفصل الثالث، الموسوم بـ"منهجية الفكر الإسلامي: القواعد والأسس"، وفي الفصلين: الرابع والخامس، المعنونين بـ"المنهج الإسلامي ومتطلبات بناء علوم الحضارة الإسلامية"، و"في مقدمات العلوم الاجتماعية الإسلامية".

إن أول قضية توجَّه أبو سليمان إلى معالجتها وبحثها هي قضية الإطار الكلي للمنهجية، التي يدور فيها الفكر الإسلامي، ويتحرك من خلال دائرتها. ويتحدد ذلك الإطار في تكامل بُعدَي الغيب والشهادة،(13) ذلك أن"مفهوم الغيب والشهادة في الإسلام له أهمية قصوى إذا أردنا فهم طبيعة الفكر الإسلامي ومنهجيته، وفهم معنى الحياة الإسلامية، والوجود الإنساني، والعلاقات والغايات الإنسانية التي يسعى الإسلام والوجود والإصلاح الإسلامي إلى تحقيقها،"(14) فالغيب في المفهوم الإسلامي، يمثل إطار الإجابة الإسلامية المرجعية المتعلقة بالأسئلة

(12) المرجع السابق، ص44. ويجدر أن أنوه هنا بأن الدكتور أبو سليمان كثيراً ما يشير في لقاءاته الخاصة، إلى أنه أدرك منذ وقت مبكر -في أثناء بعثته للدراسة بأمريكا- أن جل رجالات العمل الإسلامي من المهندسين والأطباء وعلماء الطبيعيات، الذين حسنت تربيتهم، اندفعوا يبشرون بالبعث الإسلامي في هذا العصر، استناداً إلى مفاهيم ومبادئ عامة ينقصها عمق الفكر الاجتماعي التحليلي الواقعي، وأنّ جل طلاب العلوم الاجتماعية من العرب -خاصة في أمريكا- كانت تتجاذبهم الأفكار الناصرية والقومية فضلاً عن الشيوعية. لذلك اقترح أبو سليمان تأسيس جمعية لعلماء الاجتماع المسلمين بأمريكا لتعمل على إغناء العمل الإسلامي بفكر اجتماعي إسلامي تحليلي واقعي يتدارك ذلك الخلل، ويستقطب طاقات الطلاب المبتعثين إلى أمريكا في تلك المجالات، لتخدم تلك الرؤية الإصلاحية.

(13) أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص109.

(14) المرجع السابق، ص110.

الفلسفية الكبرى عن أصل الحياة والوجود وغاياتهما، كما يمثل مصدر المعرفة التي ترشد مسيرة الإنسان في حياته الدنيا؛ تحقيقاً للغاية من وجوده، ولمهمة الاستخلاف على أساس من مبادئ الإصلاح والإعمار وفق الفطرة والسنن.

أمّا القضية المنهجية الثانية التي يُفرد لها الدكتور أبو سليمان حيزاً من النقاش المطول، هي قضية مصادر الفكر والمنهجية الإسلامية، التي لا تتنكر للوحي مصدراً للمعرفة بجانب مصدرية الكون المشاهد؛ فالإسلام يُقرُّ الدور الأصيل للعقل بوصفه أداة للإدراك والفهم والنظر والتلقي والتمييز والموازنة. يقول أبو سليمان: "في الرؤية الإسلامية الصحيحة، والمنهجية الإسلامية الصحيحة، لا مجال للانحراف باسم العقل، ولا للانحراف باسم الدين، ولا مجال للاستبداد باسم العقل تجاهلاً لغايات الوحي ومقاصده وتوجيهاته، ولا مجال للاستبداد باسم الدين والقداسات للاستبداد بتصريف شؤون الأمة، وتجاوز مشورتها، وتخطي قناعتها ودعمها من منطلق جهل الأمة، فالجهل لا يزيله إلا نور العلم، وضعف القدرة وتهلهل التنظيم لا يزيله إلا تنمية القدرة، وحَبْك التنظيم، وليس أمام الفكر المسلم والعقل المسلم إلا أن يؤدي دوره ومسؤوليته في تبصير الأمة بأسباب معاناتها وقصورها وتدهورها وتخبطها فيما مضى من العصور والقرون". فإذا شاءت الأمة أن تستعيد وضوح هويتها وعطاء فكرها وقدرتها، فلا مجال للحَجْر والوصاية الغاشمة على العقل المسلم في جهوده الأصيلة، للاستنباط والاستقراء والنظر والتدقيق والتجريب والفهم وإدراك وجه التوجيه والمصلحة في النفوس والمجتمعات، في ضوء توجهات الوحي وفهم شريعته على شاكلة حية قويمة خيّرة، تطلب تحقيق مقاصد الشريعة وإقامة مجتمع الخلافة".[15]

بعد أن عالج الدكتور أبو سليمان قضية مصادر المعرفة، جاء على ذكر عدد من المنطلقات الأساسية للمنهجية الإسلامية والفكر الإسلامي، فحددها في ثلاثة منطلقات هي: منطلق الوحدانية، ومنطلق الاستخلاف، ومنطلق المسؤولية

(15) المرجع السابق، ص121.

الأخلاقية، "فهذه المنطلقات الثلاثة تشكل الخطوط الأساسية للعقل المسلم، وأي خارطة لا تنطلق من هذه المنطلقات لا تجد في الضمير المسلم والإرادة المسلمة طاقة للحركة ولا مبرراً للإنجاز."[16]

تلك المنطلقات الثلاثة هي ذاتها المعبَّر عنها في رسالة إسلامية المعرفة تحت عنوان "المبادئ الأساسية للمنهجية الإسلامية،"[17] ولكنها في كتاب "أزمة العقل المسلم" أكثر تعبيراً عن الدلالات التي يراها الدكتور أبو سليمان لتلك المبادئ، التي سيعيد ذكرها مجدداً في كتابه "الرؤية الكونية الحضارية القرآنية"،[18] فيوضح -مستشهداً بآيات قرآنية عديدة- ما يمثله التوحيد لدى المسلم؛ إذ إن التوحيد هو المبدأ الأساس في رؤية المسلم الكونية، بوصفه إجابة فطرية سوية للبُعد الروحي في فهم ذاته مبتدأً ومآلاً، ولفهم أبعاد الحياة والوجود وما وراء الحياة والوجود. وهكذا يفهم مبدأ الاستخلاف على أساس أنه تكليف رباني قرآني له أساس في فطرة الإنسان. أمّا مبدأ المسؤولية الأخلاقية، فقد تمت معالجته في كتاب "الرؤية الكونية الحضارية القرآنية"، بعد مناقشة مبادئ فرعية أخرى مثل "العدل والاعتدال والحرية"، في حين تأخر ذكر "الغائية" في هذا الكتاب، مع أن هذا المفهوم من المفاهيم الموجِّهة لفهم الحرية والاستخلاف والمسؤولية والجزاء. كما ظهرت بعض المفاهيم الأخرى مثل الشورى والحرية والأخلاقية بوصفها مبادئ للرؤية القرآنية الكونية،[19]في حين حددت المفاهيم الأساسية للمنهجية الإسلامية في كتاب "أزمة العقل المسلم" في "غائية الخلق والوجود"، و"موضوعية الحقيقة"، و"حرية القرار والإرادة: عقيدةً وفكراً وأداءً اجتماعياً".

---

(16) المرجع السابق، ص127.

(17) المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **إسلامية المعرفة: المبادئ العامة – خطة العمل – الإنجازات،** واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1986م، ص57-117.

(18) انظر: أبو سليمان، عبد الحميد، **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، المنطلق الأساسي للإصلاح الإنساني،** القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام، للطباعة والنشر، ط1، 2009م.

(19) المرجع السابق، ص115-186.

إن قراءة كتاب "أزمة العقل المسلم" في ضوء رسالة إسلامية المعرفة المنشورة في العام 1986م، وكتاب "الرؤية الكونية الحضارية القرآنية"، تُبرز عندنا اضطراباً وتداخلاً في المعاني والدلالات بين مجالي المبادئ والمفاهيم، وهو اضطرابٌ ما كان له أن يقع إذا توافر لتلك الكتب الثلاثة تحرير علمي منضبط. وإذا كان الأمر كذلك، فإنه من المفيد التنويه بأن كتاب "أزمة العقل المسلم" قد اشتمل على مجمل آراء أبو سليمان عن المشروع الذي يضطلع به المعهد، ومنظومة المؤسسات التي ارتبطت به، وأن الكتابات اللاحقة لأبو سليمان، التي اشتملت عليها محاضراته وبحوثه وكتبه المنشورة ما هي إلا توسعة وشروح لتلك الآراء الأمهات؛ إذ تضمن كتاب "أزمة الإرادة والوجدان المسلم" توسعة في شرح الفكرة التي عبَّر عنها المؤلف ضمن المبحث المعنون بـ"في مقدمات العلوم الاجتماعية" من كتابه "أزمة العقل المسلم"، فقد نوَّه أبو سليمان في كتابه هذا بأولوية العلوم السلوكية (علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان)، وأهمية البدء بإسلامية مجالها وتقديم قضاياها من منظور إسلامي؛ لأن "جهود إسلامية مختلف العلوم الاجتماعية إنما تتوقف على سلامة فهم الباحثين بشأن الفطرة والطبيعة الإنسانية، وحركية العلاقات الإنسانية، وهذه إنما تتم في مجال العلوم السلوكية، فإسلاميتها خطوة أولى أساسية لإسلامية العلوم الاجتماعية الأخرى".[20]

يؤكد أبو سليمان إذاً على أن إصلاح العلوم الاجتماعية التطبيقية كالاقتصاد والإعلام مطلوب، ولا يمكن للحياة الإسلامية أن تستقيم دون بنائهما من منظور إسلامي، ولكنّ أيَّ جهد يبذل في مجالهما (أي الاقتصاد والإعلام) لن يستطيع المجتمع المسلم أن يجني ثماره، ما لم تستقم تربية الفرد المسلم، وتستقم نشأته

(20) أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص188. مما يذكر هنا أن تلك المجالات لم تعط لها عند التطبيق هذه الأهمية التي يتحدث عنها أبو سليمان، بل عول في تجربته بالجامعة الإسلامية العالمية على النشاطات والبرامج الطلابية اللاصفية.

وتكوينه النفسي.[21] ولما كان الخطاب التربوي التوجيهي إلى الصغير مرتبطاً عند أبو سليمان بعملية التكوين والبناء النفسي،[22] فإنه من الطبيعي أن تحتل قضية الطفولة والوالدية والأسرة عنده حيزاً أكبر في مؤلفه "أزمة الإرادة والوجدان المسلم"، وهي القضية التي احتلت كذلك -وقبل تأليف ذلك الكتاب- موضعاً بارزاً في النموذج الذي عمل على تطبيقه في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

أمّا كتاب "الرؤية الكونية الحضارية القرآنية"، فإنه في مجمله يحتوي على موضوعات جاء ذكرها في كتاب "أزمة العقل المسلم"، الأمر الذي يعني أن المناسبات العلمية التي شارك فيها الدكتور أبو سليمان اقتضت أن يقوم بنوع من التواصل مع قضايا كتابه "أزمة العقل المسلم"، وتأصيلها تأصيلاً يقربها من أذهان المشاركين في ندوات المعهد ودوراته التدريبية، ثم رأى الدكتور أبو سليمان ضرورة إعادة تنظيمها وتبويبها وأهمية نشرها المستقل، فظهرت تلك الموضوعات مرة أخرى في الكتابين المذكورين.

ثانياً: معارف الوحي ومهمة نقد التراث وبناء العلوم الاجتماعية إسلامياً

إن ترجمة الرؤية الإسلامية الكونية (رؤية العالم الإسلامية) في البرامج التعليمية، وإشباع المعرفة في كل مجالاتها بتلك الرؤية هي مسألة معرفية وفنية؛ إذ تقتضي -ضمن ما تقتضيه- الوعي بالمفاهيم الإسلامية الجوهرية، وبمباحث العلوم الإسلامية، التي ينبغي أن تمثل القاعدة المعرفية الأساسية في النظام التعليمي أياً كان مستواه.[23]

---

(21) أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص189.

(22) المرجع السابق، ص192-198.

(23) اضطر الباحث في هذه الصفحات، وبسبب طبيعة التحليل الحالي، لاسترجاع ما كان قد ذكره في صفحاتٍ من بحثه في:
- إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد. "الرؤية الإسلامية للعالم ومسارات تفعيلها في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية مع التركيز على التجربة الماليزية"، **مجلة التجديد**، مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2009م، مج13، ع25، ص28-40.

ويبدو بعد التدقيق في تجربة إسلامية التعليم بالجامعات، التي كان لدولة ماليزيا شرف تيسير مقومات أساسية في إنضاجها منذ ثمانينات القرن المنصرم، أن المسار الذي سلكه الدكتور عبد الحميد أبو سليمان لتفعيل الرؤية الإسلامية في المناهج الجامعية، قد اقتضى تعديلات جوهرية في مسار التجربة التي ورثها عن الدكتور محمد عبد الرؤوف؛ المدير المؤسس للجامعة الإسلامية العالمية، الذي ظل -فيما يبدو- يعمل وفقاً لرؤية الإصلاح الـمُعَبر عنها في الورقة المرجعية (the concept paper)، التي تأسست عليها تلك الجامعة في عام 1983م؛ إذ رغب في استحضار نموذج جامعة "الأزهر"، وتأسيس كلية للدراسات الإسلامية، ولكنه لم يجد مساندة. أو تشجيعاً على المضيّ بالأمر.[24]

وبناء عليه، فإن الخطة الأصلية للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، لم تتضمن وجود تخصص للدراسات الإسلامية، بحيث تُمنح في إطاره درجة علمية جامعية، بل كان الاتجاه يومها معنياً بربط التخصصات التطبيقية بالمنظور الإسلامي، من منطلق أن الجامعة بذلك سوف تسهم في تنمية البلدان الإسلامية. وقد بدأت الجامعة بالفعل بكليتين تطبيقيتين؛ إحداهما للاقتصاد والأخرى للقانون، ويقوم على خدمتهما مركز عُرِف بمركز المعرفة الأساسية (Center for Fundamental Knowledge)، يشرف على تدريس مقررات في مجال الدراسات الإسلامية لكل الطلاب، فضلاً عن أنشطة تربوية ذات طبيعة غير أكاديمية، تستهدف تنمية الحس الديني لدى الدارسين. وبذلك فإن المعرفة الأساسية التي ظل المركز يقدِّمها منذ افتتاح الجامعة وإلى عام 1990م، تُرجمت في عددٍ من المقررات، تناولت مقدمات عامة في مجال الدراسات الإسلامية، مثل: مقدمة في: الإسلام والعبادات، وفي القرآن، وفي السنُّة، وفي الشريعة، وفي فقه العبادات، وفي الفلسفة الأخلاقية في الإسلام، وفي مبادئ الإسلام، وفي الحضارة الإسلامية، وفي التاريخ الإسلامي، وفي الإسلام والمجتمع، وفي الفكر الإسلامي والقضايا المعاصرة.

(24) للاستزادة حول هذه القضية، ينظر:

- إبراهيم، **الرؤية الإسلامية للعالم ومسارات تفعيلها في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية للتجربة الماليزية**، مرجع سابق، مج 13، ع25، ص28-40.

ولنا أن نتساءل: هل مثّلت تلك المقررات -بالفعل- القاعدة الإسلامية التي يجب بناء التعليم الجامعي المعاصر على أساسها؟ وهو سؤال في الواقع لا نثيره بغرض تقويم تجربة انتهى العمل بها في تلك الجامعة منذ أن نُفِّذ مقترح الكلية الجديدة عام 1990م، فالقصد هو أن نثير السؤال بحثاً عن المقررات الدراسية التي تشكل العلوم الإسلامية القاعدية، التي يمكن أن تمثل القاعدة لكل العلوم في هذا المستوى من التعليم الجامعي.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن الطريقة التي كانت تُدار بها فكرة تفعيل المنظور الإسلامي في العلوم الاجتماعية/ التطبيقية، من خلال تخصص مركز لخدمة تلك الفكرة، يمكن أن تُعَدّ مساراً من بين المسارات التي سلكتها التجربة الإسلامية المعاصرة في محاولتها تجاوز أزمة معرفية شائكة، وهو مسارٌ وإجراء له حسناته وسلبياته. فمن حسناته أنه يوفر للدّارس في مجال العلوم الاجتماعية التطبيقية خلفية مناسبة في العلوم الإسلامية، بحيث من المتوقع أن يعينه ذلك القدر من العلم على الانفتاح على مصطلح العلم الشرعي ومفهومه ومناهجه، ومن دون أن تكون هناك حاجة إلى تقديم العلوم الإسلامية (الشرعية) بوصفها مجالاً للتخصص المستقل، إذا نُظر إلى المسألة من زاوية أثر المادة العلمية في الطالب.

ولكننا إذا نظرنا إلى ذلك الإجراء، من زاوية دور الأستاذ الجامعي في تفعيل المنظور الإسلامي في العلوم الاجتماعية، سنجد أن تخصيص مركز لتدريس تلك العلوم الإسلامية تحت إشراف إدارة مستقلة، قد لا يسمح لأساتذة العلوم الإسلامية بالاحتكاك المباشر مع أساتذة من مجالات العلوم الاجتماعية التطبيقية الأخرى، في لقاءات وحوارات علمية حقيقية، يُتوقع أن تفيد كلا الطرفين، إذا كانت البيئة بالفعل بيئة علمية منفتحة. وهو -فيما يبدو- المسار الذي سلكته الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا منذ عام 1990م، من خلال إنشاء كلية لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية؛ إذ إن تأسيس هذه الكلية يمثل في حد ذاته تحولاً كبيراً في الإدارة العلمية للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بصفة عامة، وفي إدارة فكرة

التكامل المعرفي على وجه الخصوص، من خلال كلية بدأ يُنظر إليها منذ تأسيسها على أنها جوهر التجربة، ووجه التميز في هذه الجامعة، لكونها تنطلق من مبدأ وحدة المعرفة في مصادرها الإلهية والإنسانية؛ فالطالب يدرس معارف الوحي والعلوم الإنسانية معاً وفي آنٍ واحد؛ لأنه " لا يمكننا أن ندرك حقيقة دلالات التوجه والهدي من دون معرفة الطبائع، والوقائع في الإنسان وفي الكائنات، كما أنه لا يمكننا الإسهام في العمل على هداية الحياة الإنسانية، وممارستها، وتسخيرها، ورعايتها للكون والكائنات إلا إذا اهتدت هي ذاتها بقيم الشريعة، ومقاصدها، ومبادئها الكلية الصادرة عن الخالق الحكيم العليم، فالإنسان في كلياته وغاية وجوده ومصيره وأسس بناء حياته في حاجة دائمة إلى دليل يرشد حياته."[25]

ومما لا شك فيه أن ثمة تبسيطاً مخلاً إذا تصورنا أن العلوم الاجتماعية المعاصرة قادرة على أن تبصرنا، ومن خلال مضامينها التي ألبستها إياها الحضارة الغربية، معرفة صحيحة عن الطبائع وفهم السلوك الإنساني الذي يعين على دراسة الواقع والظواهر الاجتماعية، والحكم ذاته ينصرف إلى العلوم الشرعية والدينية التي تتيحها النظرة التقليدية، فهي كذلك لا تفي بمتطلبات الاستجابة لهموم العصر، ما لم يتم تجديد منهجها، وإعادة فهم مبادئها في إطار رؤية كلية أصولية قادرة على معالجة القضايا العامة.

ونكتفي -لأغراض هذه الدراسة- بالتعليق على الآلية والإجراء التنظيمي في نموذج الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الذي اتبع في ترجمة فكرة التكامل المعرفي بين العلوم التي تُعبِّر عن الرؤية العقدية الإسلامية والمقاصد الشرعية العليا، والعلوم التي تفيد الاستخلاف والعمران والإصلاح. وقد يكون من المفيد القول بأن تلك الفكرة كانت حاضرة منذ تأسيس الجامعة، فهي لم تبتكر مع ولادة كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، غير أن إيماءاتها قد تغيرت؛ فلم تَعد الأهداف مصوبة فقط لتنمية الحس الديني لدى الدارسين، الذين يُرجى أن

---

(25) هذا الاقتباس يمثل جانباً من مقابلة مطولة لنا مع الدكتور عبد الحميد أبوسليمان قمنا بتحليلها في:
- إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص98 وما بعدها.

يُعينهم التدريب الأكاديمي والإعداد التربوي الذي يتلقونه في هذه الجامعة -في المجالات التطبيقية يومها- في العمل على تنمية بلدانهم؛ فالتنمية والعاطفة الدينية كلتاهما في حاجة إلى ضبط حتى يكون السلوك راشداً ومؤسساً على علم صحيح.

لقد تصور القائمون على تخطيط المناهج في هذه الجامعة، ووفق تلك الفلسفة، أن ترجمة عملية الضبط المشار إليها تقتضي رفد كل مجالات المعرفة التي تقدمها الجامعة في قطاعاتها المختلفة: في العلوم الاجتماعية والطب والهندسة والعلوم التقنية، بمقررات دراسية أو مساقات تخدم فهم الوحي وتوثيقه وضبطه. وهي مقررات تهدف إلى توعية أصحاب كل اختصاص -سواء أكان اجتماعياً أم إنسانياً أم مادياً- بالمقاصد والمفاهيم والمبادئ والقيم والتصورات والضوابط الكلية اللازمة لكل مجال وكل فرد، وهذه المنظومة المتكاملة من المقررات، هي بحوزاتها من لوازم الإنتاج العلمي الحضاري الراشد.

وإذا كان الأمر كذلك، فما تلك المقررات الدراسية التي تُعبِّر عن مضمون تلك المنظومة المهمة؟

وإذا نظرنا إلى خارطة الخطة الدراسية لكليات الجامعة المختلفة، سنجد نوعين من هذه المقررات القاعدية اللازمة التي يمكن تحليلها والتعليق عليها من خلال فئتين من المقررات. تقود الفئة الأولى إلى التخصص في مجال معارف الوحي والتراث (هذا بالنسبة إلى طلاب العلوم الإنسانية). والثانية مقررات عامة هي متطلبات جامعية في مختلف كليات الجامعة. ولأغراض التحليل والتقويم الشامل لتجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، يستحسن أن نقدِّم تصوراً مجملاً عن علاقة التخصص المزدوج بتطبيق التكامل المعرفي المشار إلى مضمونه في كتابات عبد الحميد أبو سليمان، وعن السياسات التي اتبعت لتصميم وتطبيق النموذج الذي تأسست من أجله الكلية.[26]

(26) حول هذا الموضوع للاستزادة والتفصيل، انظر:
- إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، الفصل الخامس.

ثالثاً: التخصص المزدوج والتكامل المعرفي

اعتماداً على السياسات التعليمية التي تبنتها كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، فإن الدرجة العلمية في الكلية تقوم على أساس نظام التخصص المزدوج. ووفقاً لهذا النظام، فإن أي طالب يكون تخصصه الرئيس هو معارف الوحي والتراث، عليه أن يختار تخصصاً فرعياً في أحد العلوم الإنسانية، وأي طالب يكون تخصصه أحد العلوم الإنسانية، يكون معارف الوحي والتراث تخصصه الفرعي.

وللحصول على الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، في كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، يتطلب ذلك إكمال ما لا يقل عن (130) ساعة معتمدة تم توزيعها على النحو الآتي:

- (72) ساعة معتمدة على الأقل في التخصص الأساس والمقررات المساعدة.
- (27) ساعة معتمدة على الأقل في التخصص الفرعي، فالطالب الذي لا يختار معارف الوحي والتراث تخصصاً أساساً يلزمه أن يتخذها تخصصاً فرعياً.
- (22) ساعة معتمدة على الأقل في اللغات، التي تُعدّ من متطلبات الكلية.(27)

---

(27) لقد تمت بعض التعديلات في عدد ساعات الكلية للدرجة العلمية وتغيرات موازية في الساعات المحددة لكل نوع من المتطلبات المذكورة، وسترد الإشارة لها ويمكن الرجوع إلى ذلك في الوثائق الآتية:

- International Islamic University, *Catalogue 1990/ 91*.
- International Islamic University, *Undergraduate prospectus 1993/ 94*.
- *Kulliyyah* of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences: *Departments of Islamic Revealed Knowledge and heritage – Undergraduate Handbook 1996/97*.
- International Islamic University, *Undergraduate prospectus 1999/ 2000*.

- للطالب الحرية في اختيار (9) ساعات معتمدة من مقررات أقسام الكلية، والكليات الأخرى.

وقد صُمِّم برنامج كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية وفق بنية تسمح للطالب أن يحول ما لا يزيد على (100) ساعة معتمدة من برنامج درجته الجامعية الأولى للحصول على بكالوريوس ثانٍ خلال سنة دراسية خامسة بالكلية؛ إذ يُكمل فيها الطالب دراسة ما لا يقل عن (30) ساعة معتمدة، يستوفي بها متطلبات درجة البكالوريوس في التخصص الثاني، وبذلك يمكن للراغبين من طلاب الكلية الحصول على شهادتي بكالوريوس (Double Degree) خلال خمسة أعوام دراسية فقط. ومنذ العام الدراسي 2000م-2001م، شرعت الجامعة في السماح للطلاب بالتسجيل لدرجتين جامعيتين في آنٍ واحد (Simultaneous Double Degree).[28]

ومن وجهة نظر أبو سليمان، فإن سياسة التخصص المزدوج في كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية قد اقتضتها فلسفة التكامل المعرفي التي تبنتها الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، فـ "حجر الزاوية في النظام الأكاديمي لهذه الكلية لتحقيق وحدة المعرفة الإسلامية، وإصلاح مناهج الفكر، وإيجاد الكوادر الثقافية القيادية والمهنية البديلة، هو نظام التخصص المزدوج عن طريق نظام الساعات المعتمدة."[29]

---

(28) فقد أجاز مجلس الجامعة مقترح الدراسة لدرجتين جامعيتين في وقت واحد في اجتماعه بتاريخ 9 مارس/ 2000م، انظر:

- *Kulliyyah* of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, *The Minutes of Islamization and Curriculum Committee Meeting No. 1/ 2000*.

(29) أبو سليمان، "إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ع26، شتاء 2001م، ص129-130.

وقد توقع مصممو مناهج الكلية أن يُوفر التخصص المزدوج الآتي: [30]

1 - أفقاً معرفياً واسعاً متكاملاً في توجيهات الطالب وأدائه، يعينه على الإدراك الأفضل لأبعاد الحياة الإنسانية الروحية، والأخلاقية، والاجتماعية.

2 - تكاملاً منهجياً في الدراسات الإسلامية والاجتماعية، تحققه وسائل علمية مختلفة، وهي وسائل تُعين على تكامل البناء العقلي، الذي يمكن الطالب في المستقبل من الأداء الراشد.

3 - مجالاً وظيفياً يفيد من طاقات الطالب ويحفظ له كرامته، خاصة لدى طلاب الأقليات المسلمة، وطلاب البلاد الإسلامية الفقيرة، التي تقل فيها فرص العمل في مجال الخدمة الدينية؛ إذ يمكن للخريج أن يعمل- بمؤهله في العلوم الإنسانية إلى جانب إجادته للغة الإنجليزية التي درس بها المواد الفنية، واللغة العربية التي درس بها الدراسات الإسلامية- في أي مجال مدني مناسب يرغب فيه. [31]

واضحٌ أن تلك الأهداف يتداخل فيها مستويان؛ مستوى علمي معرفي يهدف إلى تربية علمية متميزة في غاياتها ومنهجيتها، ومستوى آخر عملي (برجماتي) أدائي، يتعلق بمستقبل توظيف خريجي العلوم الإسلامية، خاصة في ظل المحاصرة التي ضربت على هذا التخصص في العقود الماضية، بعد أن استحدث نظام التعليم المدني في البلدان الإسلامية. وإذا كان الأمر كذلك، فإن ذلك التباين في مستويات الأهداف المنشودة من تحقيق فكرة التكامل المعرفي، وترجمتها من خلال التخصص المزدوج، قد أضعف مضمون مكون معارف الوحي والتراث.

---

(30) ينظر في ذلك الأوراق البحثية الآتية:

- Hassan, M. Kamal: *IIU Model Of Islamic Studies: The Case of The New Kulliyyah Of Islamic Revealed Knowledge And Human Sciences*, p. 123.

- أبو سليمان، **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً**، مرجع سابق، ص130.

(31) ينظر في ذلك المرجع السابق، ص130.

فبدلاً من النظر إلى هذا المكون على أساس أنه يمثل القاعدة المعرفية الإسلامية للعلوم الاجتماعية والإنسانية المختلفة؛ إذ يقتضي ذلك بناء المقررات الدراسية المشتركة بناءً يترجم المقاصد العالية والمفاهيم والمبادئ الإسلامية الأساسية، على نحو يُقرّبها لدارسي العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، وجدنا جلَّ اهتمام التجربة خلال سنواتها الماضية قد انصرف إلى تحديد مكون معارف الوحي بناءً على المقررات الدراسية، التي تمثل متطلبات التخصص في الدراسات الإسلامية. ولم ينتبه القائمون على التجربة إلى أن مسألة التخصص في الدراسات الإسلامية تتطلب من الناحية الفنية ترتيباً يختلف اختلافاً كبيراً عن الترتيب الذي يقتضيه تخطيط مكون معارف الوحي، بوصفه يُعبِّر عن القاعدة المعرفية الإسلامية في مجال العلوم الاجتماعية.

وقد لا يتسع المقام لتأكيد ما ذهبنا إليه بعدد من الشواهد المطولة، ولكن لا بدّ من الإشارة المركزة إلى ما يعزز وجهة نظرنا هذه، فالجهد الذي بُذل في تخطيط المنهج الدراسي، خلال أول عامين لقسم معارف الوحي والتراث الإسلامي، تبلور يومها في اختزال التخصصات الإسلامية والشرعية المعروفة في كثير من الجامعات الإسلامية إلى جملة من الساعات الدراسية، تُكَوِّن معاً مجموعة معارف، تُشكّل وضعاً جديداً لتلك التخصصات، ضمن إطار عام هو "معارف الوحي والتراث الإسلامي"، إلا أن هذا الجهد تَطلَّب من إدارة الكلية المراجعة والتحسين حتى يؤدي الغرض المطلوب منه، ويرجع السبب في ذلك إلى أن تلك التجربة هي الأولى في الجامعات الإسلامية عموماً، التي تم فيها تصميم المناهج الجامعية في مجال الدراسات الإسلامية، وفقاً لفلسفة التخصص المزدوج، الذي ارتبط بفكرة التكامل المعرفي المنشود بين العلوم الإسلامية والإنسانية.

لقد أحدثت الكلية -مع نهاية عامها الدراسي الثاني في عام 1992م- نوعاً من الموازنة بين قضية التخصص والتركيز في مجال من مجالات العلوم الإسلامية

من جهة، وفلسفة التكامل المعرفي التي تتبناها الكلية من جهة أخرى، بحيث لا يحدث ميل لجانب على حساب الآخر، وقد ظهر ذلك في بعض الترتيبات التي استحدثت في مخطط الدرجة الجامعية في معارف الوحي والتراث للعام الدراسي 1992-1993م، وفي الأعوام التالية له. ومن أهم تلك الترتيبات استحداث جذع مشترك احتوى على 36 ساعة معتمدة (قلصت في العام الدراسي 1995-1996م إلى 33).[32]

أمّا قضية التخصص فقد تمت معالجتها بإنشاء مجالات داخل معارف الوحي والتراث؛ إذ يختار الطالب واحداً منها ليكون مجالاً لتخصصه، وتلك المجالات هي: التفسير، والحديث، والفقه والأصول، والعقيدة وعلم الكلام، والدعوة.[33] وتبعاً لذلك ظهرت الحاجة إلى ترتيبات إدارية موازية تستوعب تطوير برامج دراسية منفصلة ضمن إطار "معارف الوحي والتراث"؛ فأُنشئت أربع وحدات هي: الحضارة والفكر الإسلامي المعاصر، وأصول الدين ومقارنة الأديان، والتفسير والحديث، والفقه وأصول الفقه، ولكل وحدة منسق خاص بها، ويرأس هذه الوحدات الأربع رئيس قسم معارف الوحي والتراث.

وفي تلك السنوات نفسها بدأ يُسمح للطالب بقدر من الحرية في اختيار مواد من كليات أخرى، وهو استدراك إداري يقوم على أساس أن العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية هي علوم إنسانية كذلك، وإن تم إفرادها بكليات مستقلة لأسباب مهنية خالصة.[34] وبناءً على ذلك فقد تم وضع سياسات تعليمية تتيح للطالب دراسة جانب من العلوم التي تقدمها تلك الكليات، ليصل المواد التي يدرسها الطالب في مجال تخصصه بما تقدمه كليتا الاقتصاد والقانون (الكليات الاجتماعية بالجامعة) من مواد لها صلة بتخصصه الرئيس. وفي تلك الفترة بدأت

(32) International Islamic University Malaysia, *Undergraduate Prospectus 1994/95*, p. 140.

(33) International Islamic University, *Undergraduate prospectus 1993/ 94*, p. 74.

(34) أبو سليمان، **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً**، مرجع سابق، ص131.

معالم تخصصات علوم الشريعة تظهر، ولكن بتواضع. ويبدو أن الجهود الإدارية في تلك الفترة لم تنصرف إلى معالجة قضية التخصص في المقام الأول، فالهدف من استحداث مجالات التركيز يتمثل في ضرورة إعداد الطالب للدراسة العليا في واحد من تلك المجالات. ولم تمضِ سنوات قليلة حتى بدأ قسم معارف الوحي الإسلامي والتراث يسرع خطاه نحو التقسيم الإداري، وتمييز تخصصاته بشكل أوضح؛ ذلك لأن القسم أصبح مع حلول عام 1996م أكبر أقسام الجامعة على الإطلاق، بل صار أكبر من بعض الكليات في الجامعة، مثل كلية القانون، والاقتصاد والهندسة.(35) وقد اقتضى هذا التوسع اتخاذ تدابير إدارية وأكاديمية تجعل إدارة القسم أمراً ممكناً، وبكيفية تحافظ على إطار معارف الوحي والتراث.

ومع نهاية شهر نوفمبر 1996م انشطر قسم معارف الوحي والتراث إلى أربعة أقسام هي: الدراسات القرآنية والحديثية، وأصول الدين ومقارنة الأديان، والفقه وأصول الفقه، والدراسات العامة. وقد ذكر الدكتور جمال برزنجي،(36) العميد المكلف حينها، الأسباب الموجبة لذلك التقسيم؛ وأهمها:

أ - تخفيف [إدارة] العبء الأكاديمي الذي كان يضطلع به هذا القسم، وذلك بحذف المقررات التي تمثل متطلبات الجامعة من قسم معارف الوحي والتراث.

ب - معالجة قضية التخصص في مجال من مجالات العلوم الإسلامية.

وتأسيساً على هذه الرؤية لقضيتي متطلبات الجامعة والتخصص، تم إنشاء قسم الدراسات العامة؛ ليضطلع بمهمة إدارة تدريس مقررات اختيارية، يشترك في دراستها كل الطلاب على مستوى الكلية والجامعة. فإلى جانب المقررات التي

(35) International Islamic University Malaysia, *Majlis Meeting No. 64: Statistics on Progress and Achievement of the International Islamic University Malaysia*, (Gombak, October 22, 2003), p.19.

(36) Postgraduate Committee of Islamic Revealed Knowledge and Heritage, An Interview with Prof. Dr. Jamal Muhammad al-Barazinji, *Reflections*, internal Circulation, *Kuliyyah* of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Vol. 2. No. 1, (December 1996, Malaysia), p. 7.

كانت شبيهة بفكرة مقررات المعرفة الأساسية التي كانت عليها التجربة قبل عام 1990م، أضيفت مقررات جديدة إلى قسم الدراسات العامة المستحدث؛ ومن أهمها: التفكير الإبداعي، والرؤية الإسلامية الكونية، والتربية الوالدية، ومقررات في أساسيات معرفة الحاسوب، ومناهج البحث. أمّا قضية التخصص في الدراسات الإسلامية، فقد تُركت للأقسام الثلاثة الأخرى.

وربما نتفهم اليوم -وبعد كل هذه السنوات- وجاهة اعتراض بعض أعضاء اللجنة الموحدة التي تدارست فكرة التقسيم؛ إذ كان رأيهم يشير إلى أن التقسيم قد يفضي إلى "أقسام يقبع في داخلها أصحاب كل صنعة مكتفين بما عندهم، حريصين عليه، فتنعدم عندهم الرغبة في مدِّ جسور التواصل مع أقرانهم في مجال العلوم الشرعية. وقد كرست عصور الانحطاط هذه العقلية التجزيئية، التي لا تميز بين الكل والجزء، وتغرق في تفاصيل الأجزاء دون أن تعي موقع هذه الأجزاء من الصورة الكلية."(37) وقد لاحظ أحد أعضاء هيئة التدريس، الذين عملوا في هذه الكلية عدة سنوات أن بيئة التدريس ظلت مشحونة بـ"فخر هؤلاء بانتسابهم إلى العلوم الشرعية"، و"فخر أولئك بانتسابهم إلى علوم الإنسان"؛ إذ يدَّعي هؤلاء فهم النص، ويدَّعي أولئك فهم الواقع. "والحقيقة أن القضايا التي يخوض فيها هؤلاء قضايا تاريخية مستأنفة، والقضايا التي يخوض فيها أولئك قضايا نظرية معلقة، ولا علاقة لهؤلاء ولا لأولئك بالواقع الذي يفرض نفسه على الجميع". وينتقد ابن نصر تغييب فكرة الانطلاق من أرضية فلسفية جامعة، التي تقتضي إحكام عملية التربية العلمية عليها، حتى تصبح مَلَكَةً يصدر عنها العاملون في مجالات البحث والتدريس سواء بوعي أو من غير وعي، فالحوار بين مجموعات من أساتذة أقسام شرعية واجتماعية تكون مجالات اهتماماتها متباينة، ومن دون إحكام هذا الحوار بتلك القاعدة الفلسفية الجامعة، لن يصل إلى نهايته ولن يحقق غايته؛ لأن الحوار عندها سيكتفي بأهداف محددة تتعلق بتحقيق ما سماه بعضهم "التأصيل

(37) زين، إبراهيم محمد. "تدريس الفقه وأصوله من منظور معارف الوحي والتراث"، **مجلة تفكر**، معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة، ود مدني- السودان، س1، ع1، 1999م، ص135-136.

الذاتي لكل فرع من فروع المعرفة"، وقد ينتهي ذلك التوجيه إلى نوع من الفتور العلمي.(38)

رابعاً: السياسات المعززة لإنجاح عملية التكامل المعرفي في الجامعة

إضافة إلى مبدأ التخصص المزدوج، الذي نظر إليه في نموذج كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، على أساس أنه الأسلوب الأمثل للتعبير عن فكرة التكامل المعرفي بين العلوم التي تعرف بالوحي، والمبادئ والمنطلقات العقدية الإسلامية والمقاصد الشرعية العليا، وعلوم الاستخلاف والعمران والإصلاح، فقد التزمت إدارة الكلية بالسياسات الآتية دعماً وتعزيزاً لذلك التصور والمفهوم:

1 - تقسيم الميادين والتخصصات العلمية

تم تقسيم الميادين المعرفية بكلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية عند افتتاحها 1990م إلى مجالين، هما: معارف الوحي الإسلامي والتراث والعلوم الإنسانية. وكانت العلوم المدرجة تحت الفئة الأولى تُدار من خلال قسم واحد يحمل اسم معارف الوحي والتراث الإسلامي، ولكنها منذ نوفمبر 1996م تم توزيعها إلى أربعة أقسام، هي: قسم الدراسات القرآنية والحديثية، وقسم الفقه وأصول الفقه، وقسم أصول الدين ومقارنة الأديان، وقسم الدراسات العامة.(39) أما أقسام العلوم الإنسانية، فهي منذ إنشاء الكلية: قسم الفلسفة، الذي أدرج في قسم أصول الدين ومقارنة الأديان بوصفه تخصصاً داخلاً في هذا القسم الجديد منذ نهاية عام 1996م، وقسم العلوم السياسية، وقسم علم النفس، وقسم علم

(38) ابن نصر، محمد. "تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: أما آن لهذه الازدواجية أن تنتهي؟"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع43-44، 2006م، ص121-122.

(39) Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, *Departments of Islamic Revealed Knowledge and Heritage – Undergraduate Handbook 1996/97*, (International Islamic University Malaysia).

الاجتماع، وقسم التاريخ والحضارة الإسلامية، وقسم الإعلام، وقسم اللغة العربية وآدابها، وقسم اللغة الإنجليزية وآدابها، وقسم التربية، وقسم المكتبات، وقد تطور قسما المكتبات والتربية اللذان كانا يمنحان درجات علمية فوق الجامعية إلى كليات مستقلة في نهاية العقد الأول من عمر الكلية، ثم انتهى الوضع بكلية التربية عام 2003م -ولأسباب تتصل بسياسات وزارة التعليم الماليزية- إلى مركز يُعرف بمعهد التربية والتنمية البشرية.(40)

وكانت الفكرة من إنشاء قسم مستقل للفلسفة بالكلية، بالإضافة لمنح الدرجة العلمية الجامعية والدرجة العلمية فوق الجامعية، أن يضطلع بمهمة صياغة المنهج التوحيدي للمعرفة (Tawhidic Approach)، والنظرة الكونية، وأخلاق التفكير ومنهجيته،(41) بوصف أن التكامل المعرفي بين مجالي معارف الوحي والتراث، والعلوم الإنسانية يتطلب التنظير في هذا الاتجاه، غير أن هذه الفكرة لم تعد واضحة بعد التقسيم المشار إليه.

إن هذه الأقسام المختلفة، التي قامت عليها كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، من وجهة نظر واضعي مخطط الكلية، تختلف عن الأقسام النظيرة لها في الجامعات المحلية في ماليزيا، وفي الجامعات الإسلامية الأخرى، من حيث المادة العلمية التي تقدمها هذه الأقسام، ومن حيث الفلسفة التي اتبعتها في منح الدرجة الجامعية الأولى، القائمة على فكرة التخصص المزدوج؛ فقد اتبعت إدارة الكلية كما ذكرنا -منذ عامها الأول- سياسة قوامها التخصص المزدوج، ووضعت مبادئ نظرية عامة

(40) للوقوف على التطورات التي شهدتها كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية في عقدها الأول، انظر التقرير الآتي الذي أعدته الكلية في العام 2003م، بطلب من مركز البحوث:

- *Kulliyyah* of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, *University Manuscript*, File reference Sa/mu/office.

(41) *IIU Model Of Islamic Studies: The Case of The New Kulliyyah Of Islamic Revealed Knowledge And Human Sciences*, p. 131.

لتحويل فلسفة الجامعة إلى واقع ملموس في بنية المنهج الدراسي بالكلية، وفي أوجه النشاط المختلفة، وذلك في سبيل الحفاظ على الرؤية التوحيدية للمعرفة، التي تحمي تقسيم الميادين المعرفية السابقة من الارتداد إلى فلسفة أحادية المعرفة، التي تسعى الكلية إلى نقضها من خلال تبنيها فلسفة التكامل المعرفي.

2 – إسلامية المعرفة الحديثة وبناء مناهج الدراسة الجامعية

لم تنطلق تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية في صياغة مناهجها في العلوم الإنسانية من مبدأ "الصفر المعرفي"، ولم تنظر للعلوم الحديثة على أنها شَرٌّ كلها، بل على النقيض من ذلك؛ إذ تبنت مبدأ نقد الفكر الغربي وإصلاح مناهجه، وقبلت الأخذ الواعي والإفادة من التراكم المعرفي الذي أنتجته التجربة الغربية، وذلك في سبيل المحافظة على المستوى العلمي للكلية بالمقاييس العالمية والإسلامية. فقد نظر واضعو المناهج في أقسام الكلية المختلفة إلى تطوير المادة الدراسية، التي يتلقاها الطالب في كل حقول الدراسة من منظور إسلامي، على أساس أنها عملية تطويرية مستمرة "تعتمد على معرفة الطالب بكل ما يقدَّم إلى نظرائه من مادة علمية في الجامعات المدنية، مضافاً إليها تقويم إسلامي ناقد، وعرض لما نضج من وجهات النظر الإسلامية في المجالات المطروحة؛ ليشكل المنظور الإسلامي إضافة علمية لها وزنها الأكاديمي، مما سيؤدي إلى زخم علمي رزين في المجالات العلمية، يُمكِّنه مع مرور الوقت من إثبات مصداقيته وتطوير مجالاته بما يخدم مصالح الأمة بشكل حقيقي في المجال المعرفي، ويقدم بدائل فكرية وعلمية في المجالات العلمية والحياتية المختلفة."[42]

وهذا المبدأ النظري في بناء المنهج تطلّب بناء المنهج بشكل مفتوح؛ إذ

(42) المرجع السابق، ص129.

كان يؤمل أن يحتل فيه الأستاذ الجامعي دوراً بحثياً أساسياً يقوم من خلاله بمهام التأليف والمراجعة للكتب الدراسية، وهو مبدأ يتطابق مع خطة المعهد لإسلامية مناهج الدراسة الجامعية؛ إذ يبدو أن مصممي مناهج كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية قد استصحبوا الأسس النظرية الآتية:

أ – إذا تعرّض الأستاذ الجامعي المسلم، والقادر، والمتمكن في تخصصه، للإشكال، فإنه قادر على الاستجابة، وإعادة صياغة تخصصه من منطلق التكامل المعرفي.

ب – إن التراكمات التي قدمها المعهد خلال أكثر من عشر سنوات سبقت هذه التجربة من الأبحاث، والندوات، والمؤتمرات، تكفي لإعطاء رؤية تحقق الغاية المنشودة من التكامل المعرفي.

ت – إن التراث الإسلامي، بثرائه وغناه في عهد ازدهار الحضارة الإسلامية، يضاف إليه جهود حركات الإصلاح والتجديد، فيه من العطاء ما يوفر ويسدّ حاجة الباحث أستاذاً كان أو طالباً.[43]

3 – الأستاذ الجامعي وطبيعة الإصلاح المطلوب

تُعَدُّ قضية الأستاذ الجامعي القادر على الإسهام في الإصلاح الفكري المنشود، إلى جانب قضية المعرفة الإسلامية، من التحديات الأساسية التي واجهت تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية. وقد شرعت إدارة الكلية في التصدي لقضيتي الأستاذ الجامعي والمعرفة الإسلامية، من منطلق أنهما يتطلبان التخطيط الطويل، وتأسيس تقاليد تُرشِّد الممارسة العملية اليومية في اتجاه بناء الكوادر البشرية، والنماذج المعرفية المنشودة. ويمكن

(43) البرزنجي، جمال، مقابلة بتاريخ 10 نوفمبر 2002م. تمت بغرض إعداد أطروحة الدكتوراه المنشورة في:
- إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق.

الإشارة هنا إلى بعض الجهود التي بذلت لتوجيه أعضاء هيئة التدريس، وتفعيل قدراتهم الفكرية وتسخيرها للمشروع المعرفي الذي تبنته الكلية.

وتُعَدُّ الترتيبات الإدارية الآتية -عند البرزنجي- أهم الجهود التي بذلتها إدارة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، لتأهيل أعضاء هيئة التدريس، وتفعيل جهودهم للإسهام في مشروع التكامل المعرفي الذي تتبناه الكلية:(44)

أ - سلسلة مكثفة من الندوات، وحلقات التدريب، والنقاش لهيئة التدريس؛ للخروج بنماذج تتبنى الرؤية المطلوبة.

ب - الاعتماد على مجموعة من القراءات في كل تخصص؛ لسد الفراغ المعرفي الذي تسبب فيه انعدام الكتب المنهجية الإسلامية. فهناك قراءات مهمة وتراكمات معرفية تمت في السنوات العشر التي سبقت هذه التجربة في الأبحاث، والندوات، والمؤتمرات وسواها.

ت - الدورات وما عُرف بـ(Trip Camp) أو الدورات الاعتكافية، والمعايشة المباشرة بين أهل الدراسات الإسلامية والاجتماعية؛ لتمكينهم من التحدث بلغة موحدة أو لغة يفهمها كل من الطرفين. ومثّلت هذه الدورات والمخيمات زاداً معرفياً كبيراً.(45)

ث - استحدثت الكلية برنامج دبلوم في معارف الوحي الإسلامي والتراث لأساتذة العلوم الإنسانية، ودبلوم العلوم الإنسانية لأساتذة معارف الوحي الإسلامي والتراث؛ لترسيخ مفهوم التكامل المعرفي.

---

(44) البرزنجي، مقابلة بتاريخ 10 نوفمبر 2002م، مرجع سابق.

(45) تمثل لقاءات جزيرة بانكور أهم اللقاءات التي نظمتها الكلية في هذا الصدد. انظر تقريراً عن هذه اللقاءات في:

- Moten, Abdul Rashid, "Integrating Revealed Knowledge and Human Sciences." Pangkor I & II (1–6 November 1996, and 8–12 September 1997), *Intellectual Discourse*, Vol. 5, No. 2, (1997), p. 191–201.

4. السياسات اللغوية

تمشياً مع السياسات التعليمية بالجامعة،[46] أولت الكلية قضية لغة التدريس اهتماماً عظيماً؛ لأن اللغات هي أداة الفكر والإصلاح المنشود، وأنه "كلما كانت أداة الأداء قادرة وميسرة كان نجاح الأداء أوفر حظاً وأكبر".[47] فتبنت الكلية اللغتين العالميتين: العربية والإنجليزية وعدّتهما لغتي التدريس؛ اللغة العربية في مجال معارف الوحي والتراث، واللغة الإنجليزية في مجال الدراسات الإنسانية. ولأن لكل طالب تخصصين: رئيساً وفرعاً، فعليه أن يجيد هاتين اللغتين. ومن وجهة نظر مدير الجامعة آنذاك، فقد تم اعتماد هاتين اللغتين للتدريس للاعتبارات الآتية:

أ – تُعَدُّ اللغة العربية لغة القرآن ولغة المعرفة الإسلامية التراثية، وإجادتها توفر للطالب سبل الوصول إلى منابع هذه المعرفة، كما أنها لغة التواصل الوجداني الإسلامي بين أبناء الأمة.

ب – تُعَدُّ اللغة الإنجليزية، في هذه المرحلة التاريخية التي تضعف وتقل فيها المادة العلمية والتقنية في اللغة العربية ولغات الشعوب الإسلامية، لغة المعارف العلمية والتقنية المعاصرة، وإجادتها توفر للطلاب فرصة التفاعل والتواصل مع الصفوة الفكرية، والثقافية، والعلمية، والسياسية في هذه المرحلة، في جل بلاد الأمة الإسلامية.

ت – بهاتين اللغتين (العربية والإنجليزية) تصبح لخريجي الكلية القدرة على التأثير الفكري والعلمي والوجداني في بلادهم؛ إذ يصبحون مصدراً لإنماء الفكر

(46) تُعَدُّ اللغتان: الإنجليزية والعربية لغتي التدريس بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وهي سياسة سارت عليها هذه الجامعة دون الجامعات المحلية الماليزية الأخرى؛ لأن إنشاءها لم يتم تحت قانون الجامعات الحكومية. فقد أنشئت هذه الجامعة تحت قانون الشركات، الذي وفر لها مرونة في اتخاذ سياسات خاصة.

(47) أبو سليمان. **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً**، مرجع سابق، ص134.

والمعارف في مجتمعاتهم، ومجالات أدائهم.(48)

وقد وُضِعت خطط وسياسات دراسية صارمة لضمان تحويل هذه الفكرة إلى واقع ملموس، فقد اشتُرِط اجتياز الطالب امتحانات تحديد المستوى في اللغتين: العربية والإنجليزية قبل بداية دراسته في البرنامج الذي يقبل فيه بالكلية، وهي سياسة عامة في كل كليات الجامعة. كما صُمِّمت مقررات تُعنى بتدريس هاتين اللغتين لأغراض أكاديمية. وعلى الرغم من كل الترتيبات التي تمت في هذا الصدد، فإن قضية لغة الدراسة بالعربية والإنجليزية ظلت من أكثر المشكلات التي واجهتها الكلية.

وقد دعت هذه السياسات -كذلك- بتأمين وحدة لتنظيم شوؤن الطلاب ونشاطهم وبرامجهم التربوية غير الصفية، لاستثمار طاقاتهم واكتشاف مواهبهم وتوجيهها.(49) كما دعمت فكرة التكامل بسياسات تزويد المكتبة بكتابات غير موجهة أيديولوجياً، بحيث يتاح في المكتبة أدبيات شاملة تغطي كل الميادين والمجالات العلمية التي تتيحها الجامعة، بصرف النظر عما تحمله من أفكار ومفاهيم وتصورات.

خاتمة:

ارتبط الإصلاح الفكري عند الدكتور عبد الحميد أبو سليمان بالمساعي المنشودة لتفعيل الرؤية العقدية البناءة (بعد تجليتها وتوضيحها) من جهة، وتحقيق التفوق الفكري الفعّال (ثمرة للتخطيط) من جهة أخرى، وهو إصلاح يُعول فيه في الأساس على التربية والتعليم ومؤسساتهما، على أمل أن "تستقيم تربية الفرد المسلم وتستقيم نشأته وتكوينه النفسي." ولا شك في أن الذي لا

(48) المرجع السابق، ص135.

(49) انظر معلومات أوفى عن فلسفة النشاط الطلابي في تجربة هذه الجامعة في:
- أبو سليمان. **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً**، مرجع سابق.

يدرك هذا المنطلق في كتابات الدكتور عبد الحميد لن يصيب الرمية في فهم طروحاته الفكرية، وكذا تجربته في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

وإذا كان الأمر كذلك، فإنه يجب أن ننوه بأن قضية المصطلح وضبطها لم تأخذ حظها من الاهتمام في كتابات الدكتور عبد الحميد ومحاضراته، فهمُّه الأول ظل يتوجه إلى مضمون ما يبشر به من أفكار إصلاحية، وإلى تقعيد تلك الأفكار في أطر مؤسسية تتيح لتلك الأفكار قدراً من الاستدامة، وإلى دعوته عدداً من العلماء والمفكرين -من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية- إلى تبنّي تلك الأفكار وتطويرها. وبناء عليه يستحق أن يوصف بأنه "رجل عمل"، يغلب عليه هاجس الإصلاح المؤسسي الذي شغله عن التفرغ، لتقعيد أفكاره الذكية التي ضمنها رؤاه الإصلاحية المبثوثة في كتاباته ومحاضراته تقعيداً علمياً محكماً. وهي الملاحظة ذاتها التي يمكن تعميمها على مؤسسة المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الذي ظلت قياداته مشتغلة بهمِّ التبشير بالإصلاح في أرجاء المعمورة، في الوقت الذي يخلو فيه المعهد من هيئة للباحثين المتفرغين لتطوير رؤى المعهد الإصلاحية، وتقعيدها، وإدماجها في مجالات العلوم المختلفة.

كذلك يجب الإقرار بأن التحولات التي أحدثها أبو سليمان في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا خلال السنوات العشر التي قضاها مديراً لها، لم تكن محل تأييد تام من بعض أعضاء الهيئة التدريسية في تلك الجامعة، ولا في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، وقد أحدث ذلك آثاراً سلبية على تطوير الفكرة وتنفيذها، وعلى مسار التجربة إدارياً وعلمياً. ولذلك لنا أن نتساءل عن إمكانية تطبيق فكرة ما قبل اكتمال بسط تصورها النظري على جماعة علمية عريضة لتتبناها! خاصة وأن تلك الجماعة العلمية هي التي يعول عليها في تطوير المحتوى الدراسي، ومن ثمَّ المادة العلمية المطلوبة التي تترجم تلك الفكرة. وهذا يذكرنا بالتحفظات التي كان يبديها أبو سليمان على مقترح الفاروقي للاهتمام بالقضية التعليمية، وتأسيس جامعة تُعبِّر عن رؤية المعهد، وذلك منذ السنوات الأولى

لمسيرة المعهد، فقد كان أبو سليمان يومها يؤكد أهمية إحداث قدرٍ مناسبٍ من التراكمات العلمية، التي تُعبِّر عن رؤيته في إصلاح الفكر بوصفها خطوة أولية ضرورية تسبق إنشاء تلك المؤسسة التعليمية. والحال كذلك، فإن تجربة المعهد في تلك الجامعة في ماليزيا قصد بها يومها الاستجابة لطلب وزير التعليم الماليزي الدكتور أنور إبراهيم، واستثمار تلك الفرصة لتطوير مشروع المعهد المتعلق بتقديم نموذج يتجاوز الازدواجية التعليمية وثنائية التقليد والتحديث العلماني.

الباب الثالث

تجارب مؤسسية في التكامل المعرفي

الفصل الأول

تجربة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية
في مجال التكامل المعرفي
نظرة تقويمية نقدية

كمال لدرع[1]

مقدمة

سعياً من الأمة الإسلامية للتخلص من التخلف العلمي والحضاري الذي تعانيه منذ عدة قرون، مقارنة بما حققته الأمم الأخرى من نجاحات على مستويات علمية ومعرفية، واختراعات وإبداعات في كل المجالات، ولخروجها من تخلفها وتراجعها الحضاري؛ فقد استحدثت عدة مؤسسات جامعية ومراكز بحث في محاولة للخروج من هذه الأزمة، ومنها المعاهد والجامعات الإسلامية التي تعنى بتدريس العلوم الشرعية بالدرجة الأولى. ومن بين التجارب التي خاضتها هذه المؤسسات تطبيق التكامل المعرفي في برامجها التعليمية ومناهجها وموادها الدراسية، وهي فكرة حاولت بها الخروج من مشكلة ازدواجية التعليم، والجمع بين الموروث الحضاري للأمة وما أفرزته تطورات الحياة.

(1) دكتوراه دولة في الفقه والأصول، أستاذ الفقه وأصوله بكلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية، بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية- قسنطينة/ الجزائر. البريد الإلكتروني: Ladraakamel@yahoo.fr

وفي هذا الإطار نشأت جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية التي فتحت أبوابها للطلبة سنة 1984م. وقد أعلنت الجامعة عن أهدافها التي تتمثل في تكوين الشباب تكويناً إسلامياً علمياً يساير متطلبات العصر التكنولوجي، ويواجه كافة أنواع الغزو الثقافي الهدام. كما تساهم في تعميم المعارف الإسلامية ونشرها، وتطوير البحث وتنمية الروح العلمية، ونشر الدراسات والأبحاث، وتحقيق المخطوطات الإسلامية الموجودة داخل الجزائر وخارجها، وتكوين الإطارات المستقبلية للجامعات والمعاهد الجزائرية، ولاسيما ذات الطابع الإسلامي.[2] وهي أهداف سامية تسعى إلى تحقيقها عبر برامجها ومقرراتها الشرعية.

وبالرغم من حداثة النشأة، فقد خاضت تجربة التكامل المعرفي في برامجها ومناهجها ومقرراتها الشرعية، وحاولت بناء نظام تعليمي جامعي متميز، يتمثل في دمج بعض المواد من العلوم الإنسانية والعلمية في التكوين الجامعي، والمزاوجة بين التخصصات الشرعية وتخصصات العلوم الإنسانية، لضمان تكوين علمي متكامل، ومن ثَمّ تقديم رؤية إسلامية واضحة للكون والحياة عبر برامجها التعليمية؛ حتى يتخرج الطالب وقد تلقى تكويناً ينفتح به على الحياة والعصر، ويسهم في خدمة مجتمعه وأمته.

وعلى ضوء هذه التجربة التي خاضتها جامعة الأمير عبد القادر يكون من الضروري تقويم هذه التجربة، والبحث إن كانت قد حققت الأهداف المعرفية والعلمية التي سطرتها، واستطاعت أن تكوّن عقلية إسلامية اجتهادية قادرة على النظر والإبداع والبحث والإثراء. وكذلك معرفة تطبيقها هذا النظام التعليمي القائم على التكامل المعرفي في برامجها ومناهجها التعليمية، فإلى أي مدى حقق أهدافه؟ وما معوقاته؟ وهل استمر أو تلاشى؟ وما مدى نجاحه في بناء المعارف التي يتطلبها المجتمع؟ وهل وفق في تكوين النخبة المؤهلة في

(2) انظر: **دليل جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة**، الجزائر، 1401هـ/1989-1990م، ص2.

فهم الكون والحياة، واستطاع تزويد الطالب الجامعي بالمعارف الدينية التي يحتاج إليه في واقعه؟ وما مدى قدرة التخصصات المفتوحة فيها على تغطية احتياجات المجتمع؟

أولاً: الكليات والتخصصات في الجامعة

تضمّ جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة حالياً كليتين؛ كلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية. وكل كلية منهما تضم أقساماً عدة، فكلية أصول الدين والشريعة والحضارة الإسلامية تضم الأقسام الآتية: الفقه وأصوله، والشريعة والقانون، والعقيدة ومقارنة الأديان، والكتاب والسنة، والدعوة والإعلام والاتصال. أما كلية الآداب والعلوم الإنسانية فتضم الأقسام الآتية: اللغة العربية، والتاريخ الإسلامي، والاقتصاد الإسلامي.

وتعدّ السنة الأولى الجذع المشترك الذي تتفرع منه تخصصات علوم الشريعة المختلفة، وهي: الفقه وأصوله، والشريعة والقانون ومقارنة الأديان، واللغة، والدراسات القرآنية، والتاريخ الإسلامي، وتاريخ الجزائر، والاقتصاد الإسلامي. ويبدأ التخصص في هذه الشعب ابتداء من السنة الثانية.

كما يتفرع من الجذع المشترك للسنة الأولى جذع آخر، هو جذع مشترك خاص بتخصصات أصول الدين، يبقى طوال السنة الثانية، ويتفرع منه تخصص الكتاب والسنة، وتخصص الدعوة والإعلام والاتصال، وتخصص العقيدة الإسلامية. ويبدأ التخصص في هذه الشعب ابتداء من السنة الثالثة، ومدّة التخصص في هذه الشعب سنتان، ويحتل تخصص الفقه وأصوله المرتبة الأولى من حيث رغبة توجه الطلبة إليه.

ثم استحدثت تخصصات جديدة، منها: القضاء والسياسة الشرعية، وحقوق الإنسان، والدعوة والإرشاد، وذلك ضمن الإصلاح الجامعي الجديد الذي بدأ

سنة 2007م. وبتطبيق الإصلاح الجامعي الجديد الذي يعرف بنظام "ل.م.د."[3] صار في الجامعة نظامان: النظام القديم الذي بُدئ في التخلص منه تدريجياً، والنظام الجديد الذي تقرر تعميمه في كل مؤسسات التعليم الجامعي في الجزائر.

ثانياً: التكامل المعرفي في برامج الجامعة

مرت جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بثلاث مراحل أساسية، ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائصها وتجربتها من حيث تطبيق فكرة التكامل المعرفي على برامجها ومناهجها الدراسية، وهي على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: من سنة 1984م إلى سنة 1991م؛ أي من سنة افتتاح الجامعة.

ويلاحظ في هذه المرحلة أن التكوين يتسم -إلى حد ما- بالتكامل في تلقي المعرفة، مع إعطاء الأولوية لمواد التخصص. فالسنة الأولى التي تعد جذعاً مشتركاً لكل التخصصات على مستوى الجامعة، تتميز بوجود مواد غير شرعية، إضافة إلى مواد شرعية يتلقاها الطالب في أول مرحلة له في مساره الجامعي، وهو مبيّن في الآتي:

أ - مواد علوم الشريعة؛ وهي: علوم القرآن، وعلوم الحديث، والتفسير، والفقه الإسلامي، وأصول الفقه، والعقيدة الإسلامية[4].

ب - المواد غير علوم الشريعة؛ وهي: التاريخ الإسلامي (السيرة النبوية، والخلافة الإسلامية)، وعلم الاجتماع العام، وعلم النفس العام، والبيولوجيا، والمنطق الصوري والرياضي، وفلسفة الأخلاق، والفيزياء، وعلم الفلك، واللغة العربية، والإنجليزية[5].

---

(3) ل: ليسانس - م: ماستر - د: دكتوراه.

(4) انظر: **دليل جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة**، مرجع سابق، ص9.

(5) المرجع السابق، ص9.

فالطالب يتلقى مواد شرعية تؤهله للتخصص في الشعب المختلفة، وتمكنه من مواصلة تكوينه في المراحل القادمة، ويتلقى مواد أخرى مكملة يكتسب من خلالها معرفة تخدم تكوينه الديني، توفر له نظرة واسعة للحياة، فيتلقى تكويناً في علوم الفلك، والاجتماع، والنفس، والفيزياء، واللغة الأجنبية، والأخلاق، والمنطق، والتاريخ. وهذا ما لا نجده في هذه المدة في كثير من الجامعات وكليات الشريعة في العالم العربي والإسلامي.

ثمّ نجد هذا التكامل المعرفي في المواد التي يتلقاها الطالب، يقل بنسبة كبيرة في كثير من التخصصات المتفرعة من الجذع المشترك. ففي تخصصات معهد الشريعة؛ في أصول الفقه والفقه الإسلامي، نجد أن الطالب -فضلاً عن تلقيه مواد الاختصاص المتنوعة- يتلقى أيضاً مواد أخرى، تسهم في بناء معارفه وتكوينه الفقهي والأصولي. وتتعلق بالقانون، والاقتصاد، والنظام السياسي، والتاريخ وحاضر العالم الإسلامي، واللغة الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية. ومواد التخصص فيها تنوع، فالمقرر يشتمل على الفقه، والقواعد الفقهية، وأصول الفقه، والمواريث، والفتوى، ومقاصد الشريعة، وتفسير آيات الأحكام، وأحاديث الأحكام، والفقه المذهبي، والقواعد الفقهية، وتاريخ التشريع الإسلامي، والفقه المقارن، والتفسير الموضوعي، والشرح الموضوعي للحديث، وتاريخ التشريع الإسلامي، ومقاصد الشريعة، والاجتهاد ومقارنة المناهج الأصولية.[6] ولا شكّ في أن هذا التنوع والثراء يبني عقلية فقهية اجتهادية، ذات نظرة تكاملية، تؤهلها لمواصلة البحث والدراسة في المراحل العليا.

ففي تخصصات أصول الدين التي تشمل تخصص العقيدة، ومقارنة الأديان، والكتاب والسنة، والدعوة والإعلام، نجد بعض المواد المدرجة في المقرر من غير مواد التخصص. ففي تخصص مقارنة الأديان نلتمس مواد أخرى مدعمة للتخصص في علم مقارنة الأديان، موزعة بين السنة الثالثة والسنة الرابعة، وهي: مادة علم الاجتماع الديني، والاستشراق، والتصوف، والتاريخ، واللغة العربية،

(6) المرجع السابق، ص14، 15.

واللغة الأجنبية. لكنَّ مادة اللغة الأجنبية غير مقررة في السنة الرابعة، مع أن مثل هذا التخصص يحتاج إلى هذه المادة لمعرفة ما عند الآخرين ومحاورتهم. وفي تخصص العقيدة، كان التركيز أكثر على مواد التخصص التي هي متنوعة غنية، مثل: فلسفة العلوم، وعلم الكلام، والتصوف، والفلسفة الإسلامية، والفرق، فضلاً عن مواد الشريعة الأخرى المدعمة للتكوين، كالتفسير الموضوعي، مع غياب كلي لمواد الفقه الإسلامي وأصول الفقه، مع أنها مفيدة لطالب الشريعة، وبخاصة مادة أصول الفقه التي لها دورها في بناء العقلية الاستدلالية.

أمّا المواد التي لا تدخل في علوم الشريعة فقد انحصرت في التاريخ واللغة الإنجليزية فقط، ومن ثمّ فمسألة التكامل المعرفي على مستوى المقررات في هذا التخصص غير مراعاة، مما يحدث خللاً في التكوين. وفي تخصص الدعوة والإعلام التي يبدأ فيها التخصص أيضاً من السنة الثالثة إلى السنة الرابعة، نجد تنوعاً في المواد التي لها صلة بالتخصص، مثل مادة مناهج الدعوة، وتاريخ الدعوة ورجالها، وتقنيات الإعلام، والفكر الإسلامي المعاصر، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتبشير والاستشراق، ثمّ مواد أخرى في الشريعة خادمة للتخصص، مثل: أصول الفقه والتفسير الموضوعي، وإعجاز القرآن. أمّا المواد الأخرى فقد انحصرت في مادتي اللغة الإنجليزية واللغة العربية في السنة الثالثة فقط، مع أن اللغة الأجنبية يحتاج إليها مَن يمارس الدعوة. إضافة إلى غياب مادة مقاصد الشريعة التي تجعل المتخصص في الدعوة والإعلام يدعو إلى الله على بصيرة، ومن جملة ما ينبغي أن يكون بصيراً به فقه مقاصد أحكام الشريعة وغاياتها السامية، حتى يمكن له أن يشرح الإسلام ويفهمه للآخرين.

وفي معهد الحضارة الإسلامية الذي فيه تخصصان هما: اللغة والدراسات القرآنية، وتخصص التاريخ الإسلامي، يلاحظ وجود تنوع في تخصص اللغة والدراسات القرآنية، فهذا التخصص، مدعّم ببعض مواد علوم الشريعة كالتفسير، ومناهج المفسرين، في السنة الثالثة، مع مادة أخرى في السنة الرابعة هي الفلسفة

الإسلامية والفكر الإسلامي المعاصر،[7] مع غياب كلي للمواد الفقهية والأصولية التي لا يستغني عنها طالب علوم الشريعة، فاللغة والأدب وحدهما غير كافيتين في تكوين الأديب المسلم، واللغوي المسلم، حتى في التعامل مع نصوص القرآن وفهم معانيه، ومع السنة الشريفة. ويتضمن هذا التخصص مادتي التاريخ واللغة الفارسية في السنة الرابعة.

ومثل ذلك يقال في تخصص التاريخ الإسلامي؛ إذ ركز واضعو برامجه على مواد التخصص فقط، التي هي كثيرة ومتنوعة، وافتقر إلى المواد المكمّلة والخادمة باستثناء مادة اللغة الأجنبية في السنة الثالثة والرابعة.[8] ويلاحظ في تخصصات معهد الحضارة الإسلامية غياب فكرة التكامل المعرفي في برامجه ومساقاته المختلفة؛ إذ نلحظ غياب التكامل بين مواد العلوم الإسلامية فيما بينها، وبين مواد العلوم الإسلامية ومواد المعارف الأخرى، مما يجعل التكوين لدى الطلبة في هذين التخصصين يفتقر إلى شيء من ثقافة علوم الشريعة، التي تجعل من الأديب واللغوي أو المؤرخ على صلة قوية بدينه وعقيدته، تكون لتخصصه رسالة يخدم بها دين الله، وينصر شريعته. كما أن فهم المعاني واللطائف البلاغية واللغوية في نصوص القرآن والسنة، أو في فهم حقائق التاريخ يحتاج إلى شيء من علوم الفقه والتفسير والعقيدة.

المرحلة الثانية: من سنة 1991م إلى سنة 2007م: وفي هذه المرحلة أُحدثت تغييرات على مستوى برامج السنة الأولى (جذع مشترك)، وعلى مستوى التخصصات المتفرعة منه. ومما يلاحظ في المقررات التي عُدِّلت، حذف كثير من المواد التي كانت تدعم تكوين الطالب العلمي، والإبقاء بشكل كبير على مواد علوم الشريعة التي لها علاقة بالتخصص. وقد أحدث تغيير على مستوى بعض مواد علوم الشريعة، لكنه لم يؤثر سلبياً على ما كان مقرراً من قبل، فبقيت المواد

(7) المرجع السابق، ص16.

(8) المرجع السابق، ص17.

الأساسية، وهي متنوعة ومفيدة في محتواها. لكن يلاحظ قلة التي لا تدخل في علوم الشريعة؛ مثل مادة مبادئ المنطق ومناهج البحث، ومادة التاريخ الإسلامي واللغة الأجنبية، غير أن مواد علم الاجتماع، وعلم النفس، والبيولوجيا، والأخلاق، والفيزياء، وعلم الفلك قد حُذفت.[9]

ومن ثمّ فيكون التكوين في المرحلة الأولى على مستوى الجذع المشترك (سنة أولى وثانية) أفضل من المرحلة الثانية بالنسبة إلى المواد الخادمة للتكوين في العلوم الإسلامية، التي روعي فيها تحقيق التكامل المعرفي للباحثين الناشئين.

وبالنظر إلى السنوات الثلاث في الشعب المختلفة، نجد أن البرنامج غني جداً من ناحية علوم الشريعة؛ إذ يتلقى الطالب تكويناً متيناً في مجال تخصصه، بعد أن أضيفت مواد شريعة جديدة إلى كثير من التخصصات التي كانت غائبة عنها في المرحلة الأولى، كمواد أصول الفقه، وفقه الأسرة، والفقه المقارن، ومواد التفسير والحديث ومقاصد الشريعة والاقتصاد الإسلامي، والنظام القضائي، والقانون والسياسة الشرعية.

لكن التكوين هنا يفتقر إلى شيء من العلوم الأخرى التي تخدم ثقافة الطالب، وتزوّده بالمعارف الأساسية التي يفهم بها الأشياء، باستثناء مادة اللغة الإنجليزية، ومادة علم النفس الاجتماعي، وتخصص الدعوة والإعلام؛ واللغة التركية، والجغرافية الطبيعية في تخصص التاريخ الإسلامي.

والجدير بالذكر أنه في أعقاب هذه المرحلة ظهر نظام الكليات والأقسام، وزال نظام المعاهد، وظهرت تخصصات جديدة كتخصص الكتاب والسنة، وتخصص الشريعة والقانون، وتخصص الاقتصاد الإسلامي. وهي تخصصات مفيدة ومهمة، وتحتوي على كثير من مواد الشريعة، لكنَّها تفتقر إلى ما يحتاج إليه الطالب من العلوم الإنسانية والكونية.

---

(9) المرجع السابق، ص11.

المرحلة الثالثة: من سنة 2007م إلى الآن: وهذه المرحلة شهدت إصلاحاً جامعياً جديداً، يسمى بـ"نظام: ل.م.د" (L.M.D). وهو نظام بدأ تنفيذه في الجامعة الجزائرية منذ بضع سنوات تقريباً، تماشياً مع النهج الذي سلكته الدولة الجزائرية في إصلاح التعليم الجامعي، حتى يكون مسايراً للتعليم الجامعي العالمي. وقد سبقه نقاش طويل ولقاءات مختلفة حول حيثيات نظام "ل.م.د" وفلسفته، ومدى صلاحيته للعلوم الإسلامية. وتباينت مواقف الأسرة الجامعية بشأنه بين مؤيد ورافض له. لكنَّه نظام يندرج ضمن سياسة الدولة الهادفة إلى إدخال إصلاحات جذرية في نظام التعليم الجامعي.

وقد تبنت جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية الإصلاح الجامعي الجديد، وشرعت في تطبيقه منذ عام 2007م تقريباً؛ إذ يشهد سنة 2010م تخرج الدفعة الأولى في العلوم الإسلامية لنظام "ل.م.د" على مستوى الليسانس.

وينطلق التكوين من السنة الأولى، التي تعدّ الجذع المشترك لشعب كثيرة منضوية تحت ميدان واحد، ثمّ تكون السنة الثانية المسار الذي يؤهل الطالب للتخصص في أيّة شعبة من الشعب التي تشترك في المسار نفسه، ليغدو التخصص في السنة الثالثة؛ أي إنّ مدّة التخصص هي سنة واحدة على مستوى الليسانس، على أن يعمق هذا التخصص لمن يواصل دراسته في مرحلة الماجستير والدكتوراه.

ومما جاء به هذا النظام تقليص مدّة التكوين على مستوى الليسانس إلى ثلاث سنوات، واعتماد نظام السداسيات للمواد المدرَّسة. وقد يكون لهذا أثره الإيجابي من حيث الإسراع بعملية التكوين، وتوفير شيء من الإمكانات المادية، لكن له أثره السلبي من حيث إن المدّة قد تكون غير كافية في التحصيل العلمي، وتأهيل الطالب لمرحلة الدراسات العليا لا يحظى بتكوين معمق؛ إذ إن التخصص انحصر في السنة الثالثة من مرحلة الليسانس، بخلاف ما كان عليه في النظام القديم؛ إذ يبدأ التخصص في السنة الثانية أو في السنة الثالثة في

بعض التخصصات. بينما فلسفة النظام الجديد تجعل تعميق المعارف كامنة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه.

ويعتمد هذا النظام كما هو مطبق في الجامعة منذ أكثر من سنتين على المقررات؛ أي لكل مادة مقرر، أو مذكرة أو مطبوعة يضع فيها أستاذ المادة عناصر المادة، ويلقي الأستاذ الدرس على الطالب، ويفسح المجال أمام الطلبة للمناقشة، والحوار والاستفسارات، وقد يوجه أسئلة لهم حول ما يتعلق بالدرس، ولذلك فهذا النظام الجديد يفسح المجال واسعاً للعمل الشخصي الذي يقوم به الطالب، سواءً على مستوى الحصة النظرية، أو على مستوى الأعمال الموجهة، إضافة إلى التربّص/ التفرّغ الميداني، خاصة في المؤسسات ذات الصلة بالتخصص.

وقد حاولت الجامعة تدارك النقائص التي كانت مطروحة في مقررات النظام القديم، وتنويع البرامج والمواد المدرَّسة على مستوى التخصصات كلها، حتى يتلقى الطالب تكويناً متكاملاً، وليس الاقتصار على مواد الاختصاص فحسب؛ إذ إن الاقتصار على مواد التخصص يجعل من تكوين الطالب تكويناً ناقصاً، لا يعطيه النظرة الكلية للمعرفة، ولا يؤهله للنظر في الأشياء نظرة عميقة.

ومما يلاحظ في هذه المرحلة: إحداث تغييرات على مستوى التخصصات، وإغناء البرامج التعليمية، وتنويع المقررات الدراسية، وتحقيق شيء من التكامل بين العلوم الإسلامية فيما بينها، وهو ما يبدو جلياً في الجذع المشترك الذي تتفرع منه كل تخصصات نظام "ل.م.د"، كما هو مبين في الآتي:

السداسي الأول: ويشمل: الترتيل وحفظ القرآن، والعقيدة، وفقه العبادات، وأصول الفقه، وعلوم القرآن، والدعوة ورجالها، وتاريخ الأديان، والتاريخ الإسلامي، واللغة العربية، ومنهجية البحث، وإعلام آلي، ولغة أجنبية.

السداسي الثاني: ويشمل: الترتيل وحفظ القرآن، والعقيدة، وفقه العبادات، وعلوم قانونية، وعلوم الحديث، والمدخل إلى الإعلام والاتصال، والمدخل إلى

علم الاقتصاد، والتاريخ الإسلامي، واللغة العربية، ومنهجية البحث، وإعلام آلي، ولغة أجنبية.

أمّا مسألة التكامل المعرفي على مستوى التخصصات المتفرعة عن هذا الجذع المشترك، فقد تباينت نسبتها من تخصص إلى آخر. فتخصص الكتاب والسنة اشتمل على التكامل المعرفي بين مواد العلوم الإسلامية؛ إذ نجد بجانب مواد التخصص المتعلقة بالقرآن والسنة، مادةَ الفقه ومقاصد الشريعة وأصول الفقه، والمواريث واللغة العربية واللغة الأجنبية، ومنهجية البحث، والفكر الإسلامي، فضلاً عن مادة علم النفس الاجتماعي.(10)

وفي تخصص الفقه وأصوله نجده يحتوي على مواد شرعية متنوعة وكثيرة لها صلة بالفقه وأصوله، مثل: الفقه المقارن والسياسة الشرعية، ومقاصد الشريعة، والاقتصاد الإسلامي والمواريث، والقواعد الفقهية، وآيات وأحاديث الأحكام، والفقه الجنائي، وغيرها، فضلاً عن مواد مفيدة للطالب، كمادة المنهجية، وتحقيق المخطوطات، والإعلام الآلي، واللغة الأجنبية. لكن المقرر يفتقر إلى مواد من العلوم الإنسانية والاجتماعية، باستثناء مادة قانونية.(11)

أمّا تخصصات العقيدة ومقارنة الأديان والدعوة والثقافة الإسلامية، فنجد فيها بجانب مواد التخصص، موادَ أخرى من العلوم الإسلامية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، تكسب الطالب ثقافة عامة تفتح له نوافذ على المعرفة. ففي تخصص مقارنة الأديان نجد مادة المقاصد، وحقوق الإنسان، واللغة، والأنثروبولوجيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع الديني، لكنَّ هذا التخصص يفتقر إلى الفقهية، أو المواد ذات الصلة بالقرآن والسنة، والملتحق بهذا التخصص بحاجة إلى حد أدنى من المعرفة بذلك، تمكنه من الدفاع عن الدين الإسلامي، وبيان بطلان الأديان الأخرى.

---

(10) دليل الطالب، نظام "ل.م.د" (L.M.D) جامعة الأمير عبد القادر للعوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، سنة 1430-1429هـ/2009-2008م، ص17 وما بعدها.

(11) المرجع السابق ص21 وما بعدها.

وفي تخصص العقيدة نجد الفقه الإسلامي، ومقاصد الشريعة، وآيات وأحاديث الأحكام، والتفسير الموضوعي، والأخلاق، واللغة الأجنبية.[12]

أمّا تخصص الدعوة والثقافة الإسلامية فيتضمن تكاملاً بين العلوم الإسلامية فيما بينها، ونوعاً من التكامل بين العلوم الإسلامية ومواد العلوم الإنسانية والاجتماعية، فبالإضافة إلى مواد التخصص نجد مادة فقه المعاملات، والتفسير، ومواد اللغة، وحفظ القرآن وترتيله، وفقه الأسرة، والحديث، والقواعد الفقهية، والنظم الإسلامية، والتفسير، ومقاصد الشريعة، كما نجد من العلوم الأخرى، مادة علم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع،[13] فغدا هذا التخصص أحسن حالاً من حيث مراعاة تكامل التكوين لدى المتخصصين في مجال الدعوة.

والنتيجة التي يمكن أن تسجل على هذه المرحلة من مراحل تطور الجامعة التي لا تزال في بدايتها، أن واضعي البرامج راعوا مسألة التكامل المعرفي بين مواد العلوم الإسلامية في كل تخصص من التخصصات المذكورة، باستثناء تخصص مقارنة الأديان، الذي غابت عن المواد الفقهية، أو المواد ذات الصلة بالقرآن والسنة، وهي مواد مهمة تلزم صاحب هذا التخصص، وتساعده على الإحاطة بالإسلام وبخصائصه، ومن ثمّ تمكنه من الدفاع عنه، ودحض شبهات الأعداء، وزيف أديانهم.

أما تحقيق التكامل بين العلوم الإسلامية والعلوم الإنسانية والاجتماعية والكونية، فقد تفاوتت نسبتها من تخصص إلى آخر، وهي في الأعم الأغلب ضعيفة جداً، إذا استثنينا تخصص مقارنة الأديان، وتخصص الدعوة والثقافة الإسلامية.

ثالثاً: واقع تدريس العلوم الإسلامية في جامعة الأمير عبد القادر

لقد صارت الحاجة مُلحّة على كل مشتغل بتطوير العلوم الإسلامية، وفتح

(12) المرجع السابق، ص29 وما بعدها.

(13) المرجع السابق، ص33 وما بعدها.

مجالات الاجتهاد في مختلف صنوف المعرفة الإسلامية في عصرنا الحالي، أن يعيد العلاقات بين العلوم الإسلامية فيما بينها، تحقيقاً للتكامل المعرفي بين فروعها المختلفة، وأن يوطد العلاقة بينها وبين العلوم الإنسانية والاجتماعية والكونية، تحقيقاً للتكامل المعرفي بين تخصصاتها، وتجسيداً لشمولية الشريعة الإسلامية، ونظرتها الواقعية للكون والحياة.

وإذا كانت الحاجة ملحة إلى ضرورة التكامل المعرفي في ذات العلوم الإسلامية؛ أي بين تخصصاتها المختلفة، فإنه من الضروري أيضاً أن يحصل التكامل بين العلوم الإسلامية والعلوم الأخرى، وهذا التكامل يخدم العلوم الإسلامية ويطورها، ويجعلها تستفيد من مناهج العلوم الأخرى. ومثل هذا التوجه والاهتمام الذي ينبغي أن توليه مؤسسات التعليم العالي عنايتها، هو الكفيل بالارتقاء بمستوى التكوين، وتوسيع آفاق المعرفة، وإنتاج النخب الإسلامية المبدعة التي تسهم في نهضة الأمة وتطورها.

وأهم محضن لإنتاجه هو الجامعة؛ فالتكامل المعرفي ينبغي أن يكون واضحاً في برامج التكوين الجامعي؛ فمن الخطأ أن يقتصر تكوين الطالب على العلوم الإسلامية فقط؛ لأن ذلك لا يخرج أهل علم يفقهون واقعهم، ويعيشون زمانهم. والجامعة الإسلامية لها دورها ومسؤوليتها في إعداد الباحثين ذوي الكفاءات الشرعية، الذين يبلّغون دين الله على بصيرة، وينظرون إلى الحياة نظرة واقعية منفتحة، ويسهمون في تقديم البدائل الإسلامية وفق نظرة مقاصدية مستوعبة لمقتضيات الزمان والمكان. فالإصلاح أولاً يبدأ بتكوين الباحث وإعداده إعداداً يؤهله لإنتاج العلم والمعرفة، أو الأفكار، وهذا لا يكون إلا إذا تلقى تكويناً معمقاً متكاملاً، يجعله يعيش زمانه ويتطلع إلى المستقبل. فالذي يلاحظ هو أن المواد العلمية التي قررتها الجامعة كانت متنوعة ومفيدة للطالب، وتخدم تخصصه الشرعي، وتجعل اختصاصه الديني له صلة بالواقع الذي يعيش فيه، وله صلة بكل جوانب المعرفة، فإذا نظر في مسألة أو أفتى فيها كان ذلك وفق

نظرة شاملة لجوانبها، ولا أدل على ذلك من إدراج مادة مقاصد الشريعة في كل التخصصات. لكن المواد العلمية التي كانت مقررة في السنوات الأولى من عمر الجامعة، غابت بعد الإصلاحات الجامعية ابتداء من سنة 1991م، ولم يبق منها إلا مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والقانون في بعض التخصصات، ومادة حقوق الإنسان في تخصص واحد فقط.

إن تدريس العلوم الإسلامية في الجامعة من الأمور المهمة ذات الأولوية، وقد تضمنت عدة تخصصات شرعية شملت مختلف جوانب المعرفة الإسلامية، ولم يقتصر التكوين فيها فقط على علوم الشريعة،[14] بل حاولت تطعيم التكوين بجملة من المواد من العلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها التي تفيد المتكون، وتزوده بالمعارف المختلفة. كما حاولت -إلى حد ما- الاستفادة من المناهج الحديثة والوسائل العلمية في تطوير برامج علوم الشريعة وطرق تدريسها.

وبالرغم من هذه المحاولات التي تبذلها الجامعة في الارتقاء بتدريس علوم الشريعة، فإن أوضاع التكوين ونمط التدريس لا يختلف كثيراً عن أوضاعه في جامعات الدول العربية والإسلامية؛ إذ الملاحظ هو غلبة صبغة التدريس الكلاسيكي الذي كان سائداً قديماً.[15] ومثل هذا النمط من التدريس لا يمكن له أن يكوّن عقلية فقهية إبداعية تجديدية، تتمكن من الربط بين الحاضر والماضي وتتطلع إلى المستقبل، وتواجه التحديات بنظرة علمية منفتحة.

---

(14) نفضل استعمال مصطلح علوم الشريعة بدلاً من العلوم الشرعية؛ إذ إن العلوم كلها- النظرية والتطبيقية؛ الدينية والدنيوية، هي شرعيته، (المحرر).

(15) وائل، زغريت. "مشكلات طلبة الجامعة الأردنية داخل الحرم الجامعي وخارجه"، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2004م)، ص55. انظر أيضاً:

- الكايد، خليل. "المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية (الخاصة) في الأردن"، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 1994م)، ص36.
- متولي، نبيل. "المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية لطلاب بعض الجامعات بالسودان (دراسة ميدانية)"، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع17، سبتمبر1991م، ص234.

والأسلوب المتبع في تدريس علوم الشريعة في الجامعة الإسلامية كالعقيدة وأصول الفقه، وعلوم القرآن، هو الأسلوب ذاته الذي يلاحظ أيضاً في جامعات العالم الإسلامي والعربي. ويتمثل هذا الأسلوب في الاعتماد على المحاضرة بصفة أساسية؛ أي طريقة الإلقاء، فلا يُعطى الطالب وقتاً كافياً لإبداء رأيه، أو لتبادل النقاش والحوار داخل قاعة الدرس؛(16) وإنما يكون ذلك بشكل واسع في حصص الأعمال الموجهة.

ويلاحظ أن المنشغلين بعلوم الشريعة -في الأعم الأغلب- لم يستفيدوا من الطرق والمناهج الحديثة في التدريس، التي تجعل من المادة المدرَّسة مادة حية، تؤسس للمعرفة في ذهن الطالب. فمواد الشريعة لا تقل حيوية ولا أهمية عن العلوم الأخرى، وهي تتطلب مدرِّساً مستوعباً للمادة، محيطاً بواقعه، ذا عقل متفتح، عارفاً بمقاصد الشريعة، متقناً أساليب التدريس الحديثة، قادراً على صياغة المعلومة وتقديمها بأسلوب بعيد كل البُعْد عن السرد والتقليد وحشو الأذهان بالمعلومات.

إنّ دراسات الشريعة اليوم قد تخرّج حفظة ونقلة لعلوم الشريعة، ولكنها لا تخرّج فقهاء، أو مجتهدين، أو مبدعين، أو مفكرين يتمتعون بالفكر المستقل، والعقل الثاقب المنفتح على العصر، الذي يشارك الأمة في آمالها وآلامها.(17)

(16) حوامدة، باسم. "مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية"، (أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 1994م)، ص36، 61. انظر أيضاً:
- عثمان، سليم. "مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية"، (رسالة ماجستير، جامعة النجاح، 2000م)، ص69.

(17) الزعبي، إبراهيم. "مشكلات طلبة كليات الشريعة في الجامعات الأردنية الرسمية، وعلاجها من منظور إسلامي"، (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2002م)، ص51، 78-79. انظر أيضاً:
- حسنة، عمر عبيد. من مقدمة كتاب **تكوين الملكة الفقهية**، للدكتور محمد عثمان شبير، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1999م، ص39.
- زوزو، فريدة. "التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع41، صيف 1426هـ/2005م، ص143.

وتعاني مؤسسات التعليم العالي تراجع قدرتها على بلوغ أهدافها في تكوين مجتهدين مبدعين في مختلف التخصصات، ومنها الكليات التي تعنى بتدريس العلوم الإسلامية؛ إذ لا تزال مناهج تدريس العلوم الإسلامية والعلوم المتعلقة بها قاصرة عن بلوغ هدفها في تكوين الملكة الشرعية للطالب، والارتقاء بها إلى مستوى الإبداع والابتكار، وتجاوز مرحلة التلقين والحشو، فضلاً عن عدم اقتصار طموح الطالب على همّ اجتياز الامتحان والحصول على علامة تمكنه من الانتقال من سنة إلى أخرى. فالمناهج بحاجة إلى مزيد من المراجعة والإصلاح، على مستوى الشكل والمنهج والمقرر أو المحتوى، والحجم الساعي، ونوعية الطالب، وكفاءة المعلم.

توجد معوقات عدة قد تحول دون تحقيق أهداف تدريس مواد الشريعة، منها:

- حجم ساعي غير كاف.
- كثرة مفردات المادة وسعة محتواها.
- قصور مناهج تدريس مواد الشريعة التي لا تزال تتسم بالكلاسيكية في الطرح والتلقين.
- عدم وجود تنسيق وتكامل بين التكوين الجامعي، والتكوين في المراحل السابقة له.
- عدم تلقي الطالب تكويناً شرعياً أولياً يمكنه من مواصلة التخصص في علوم الشريعة.
- عدم التمكن من تغطية كل مفردات البرنامج لطول بعض مواد الشريعة.

لذلك من الضروري إعادة النظر في محتوى المساقات التي تُدرّس حتى نتجاوز مرحلة تاريخية تدريس العلوم الإسلامية. ومن ذلك مثلاً، مادة الفقه الإسلامي؛ إذ تدرس هذه المادة بسرد آراء الفقهاء القدامى، دون التطرق إلى ما استجد في واقع الحياة المعاصرة. وغالباً ما يتيه الطالب في عناصر هامشية، وفروع

لا ينبني عليها عمل ولا فهم، تضيِّع جهود المعلم والطالب دون فائدة، ويكون همّ المعلم السباق مع الزمن لإتمام المقرر الطويل في مدّة زمنية غير كافية، فيضيع معها الهدف السامي من تدريس مادة عملية ومفيدة كالفقه، فضلاً عن عدم استثمار حصص الأعمال الموجهة، لتكون مكمِّلة للدروس النظرية التي تعمق فيها دراسة المسائل المهمة. ومثله ينطبق على بقية العلوم الإسلامية الأخرى.

فمواد العلوم الإسلامية بحاجة إلى مراجعة علمية دقيقة؛ لأن التغيرات والتطورات التي عرفتها البشرية وفترة الركود الطويلة التي عاشها العالم الإسلامي، تستدعي جهداً علمياً طويل المدى في مراجعة نقدية لمقررات علوم الشريعة، وتزويدها بما يخدمها من العلوم الإنسانية والاجتماعية والكونية، حتى تتمكن من التزاوج بين العلوم المختلفة في تكوين عقلية إسلامية واعية، بصيرة بمحيطها الاجتماعي والسياسي، قادرة على مواكبة العصر، وإنتاج المعرفة. كما ينبغي الارتقاء بالدرس العقدي، والدرس الفقهي والأصولي، وغيرهما من العلوم الإسلامية على مستوى المحتوى وطرق التعليم، والاستفادة من التجارب في هذا المجال، وتوظيف الوسائل والمناهج الحديثة.

وقد حاولت الجامعة من خلال تطبيق نظام "ل.م.د" في الإصلاح الجامعي الجديد أن تتجاوز هذه السلبيات المختلفة المشار إليها سابقاً في تدريس علوم الشريعة، واستدراك الأخطاء التي كانت تعيق العملية البيداغوجية/ التربوية في النظام القديم، إلا أنه لحداثة التجربة، فإنه يكون من السابق لأوانه الآن الحكم عليه، إلا بعد مدّة كافية من التجربة والتطبيق. لكن يبقى هناك تحدٍّ يواجه تدريس علوم الشريعة في هذا النظام، يتمثل في قصر مدة التكوين، التي قد يكون لها أثر سلبي في إعطاء التكوين الكافي للطالب في مرحلة الليسانس.

نخلص مما سبق إلى أننا بحاجة إلى إعادة النظر في المواد التي تدرَّس في الجامعة، فالاقتصار على مواد الشريعة المحضة غير كاف في بناء العقلية الإسلامية الإبداعية، ذات النظرة الواسعة للحياة، فلا بدّ من أن يتلقى الطالب

الذي تخصص في العلوم الإسلامية شيئاً من المعرفة في العلوم الإنسانية، والاجتماعية، والكونية، دون أن يكون ذلك على حساب تخصصه الشرعي، ولكن بالقدر الذي يخدم تخصصه، وليدرك صلة تخصصه بوجوه المعرفة الأخرى. كما ينبغي أيضاً مراجعة الأساليب والمناهج المطبقة في تدريس العلوم الإسلامية، وتجاوز الطريقة التقليدية في طرح المادة الشرعية، وإيصال المعلومات إلى الطالب؛ إذ إن هذه الطريقة مهما احتوت عليه من إيجابيات فإنها تبقى قاصرة عن تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس كل مادة من مواد الشريعة الإسلامية. لذلك يكون من الضروري الاستفادة من أساليب التدريس الحديثة،(18) وهو ما أوصت به كل المؤتمرات والندوات التي انعقدت حول مناهج تدريس علوم الشريعة.(19)

والذي يدعو إلى ضرورة تجديد تدريس العلوم الإسلامية، هو اعتقادنا بشمولية الشريعة الإسلامية، وصلتها بكل مجالات الحياة، وتنظيمها لكل الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية. إلا أنه ومنذ قرن من الزمن، أو أكثر، طرأت مستجدات على مستوى التشريع والتنظيم، ووقعت تطورات كثيرة في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والأسري،

---

(18) الصلاحين، عبد المجيد. "تدريس الفقه الإسلامي، الأهداف والوسائل"، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة عن تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، 1999م، ص436. انظر أيضاً:
- عليمات، حمود. "الأبعاد الاجتماعية والمنهجية في التعليم الفقهي"، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة عن تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، 1999م، ص556.

(19) داود، هايل (تحرير). "توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات". المؤتمر الثاني لكلية الشريعة عن تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، 1999م، ص564-565. انظر أيضاً:
- ملكاوي، فتحي، وأبو سل، محمد. (تحرير). "توصيات مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات"، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عمان، 1995م، ج2، ص13.
- يوم دراسي حول: "منهج تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي"، المنعقد يوم السبت 14ربيع الثاني 1429هـ الموافق 19 أبريل 2008م.

مما لا نجد له ذكراً في كتب علماء الإسلام المتقدمين، مثل: حقوق الإنسان والحريات العامة، والديمقراطية، والتعددية الحزبية، والمصارف المالية، وما إلى ذلك. فالحياة في تغير دائم، والمنظومة القانونية التي تحكم المجتمعات اليوم في تطور مستمر، وقد توصل أهل القانون إلى أحدث النظريات، بينما نجد كتب التراث الشرعي تركت على حالها، وبقيت تدرس في الجامعات كما هي دون تجديد، باستثناء بعض المحاولات المتناثرة هنا وهناك، التي تعدّ جهوداً فردية غير كافية، تحتاج إلى جهود جماعية تتبناها مؤسسات. ومن الأهمية بمكان الاهتمام بمواد العلوم الإسلامية؛ تدريساً وتأليفاً وتجديداً حتى تساير الحياة، وتستوعب قضاياها، وتكون قادرة على بناء العقلية الاستنباطية المنفتحة على العصر وعلومه وتطوراته.

ومما يلاحظ أن بعض المدرسين للمادة الفقهية أو الأصولية أو التفسير والحديث أو غيرها من مواد الشريعة يلجأون إلى تناول مسائلها كما قررها العلماء القدامى دون ربطها بأدلتها الشرعية، ودون الإشارة إلى أبعادها العقدية والمقاصدية والأخلاقية، ودون ربطها بالواقع المعيش بأبعاده النفسية والاجتماعية والاقتصادية. وهذا يتطلب إعادة النظر في مؤهلات مَن يتولى التدريس، ومحتوى المادة، وحجمها الساعي، ومؤهلات الطالب الذي هو محور العملية التعليمية.

فإذا كان عصر الانحطاط يتميز بتدريس متن من المتون في الفقه أو العقيدة أو المنطق، ودراسة شروحه؛ فإن عصرنا يتطلب منهجاً متكاملاً في تقديم المادة الشرعية، وهذا ليس من باب تجاوز ما قام به السابقون والتنكر لمجهوداتهم، بل لننطلق مما قاموا به لاستيعاب قضايا العصر والتماشي مع أسلوبه ومناهجه. وهذا يتطلب أيضاً الربط بين تدريس العلوم الإسلامية في الجامعة، وتدريسها في مراحل ما قبل الجامعة، حتى يكون الطالب الذي يلتحق بالجامعة مؤهلاً للتخصص في العلوم الإسلامية، والتعمق فيها والتفاعل مع مقرراتها؛ إذ لاحظنا أن بعضاً ممن يلتحقون بالجامعة يجهلون أبسط قواعد علوم الشريعة، كعلم الفقه أو علم

العقيدة، مما يشكل عقبة أمام التعمق في عناصر المادة، وعقبة أمام مَن يدرِّسها. وبناء عليه يكون من الضروري مراجعة منهاج مادة التربية الإسلامية في مراحل التعليم ما قبل الجامعة، حتى يحقق ذلك تكاملاً مع التكوين في الطور الجامعي، وحتى تتحققَ أهدافُ تدريس تخصصات العلوم الإسلامية في المرحلة الجامعية.

خاتمة

لقد نشأ العمل بمبدأ التكامل المعرفي بنشوء جامعة العلوم الإسلامية، وذلك تحقيقاً للأهداف التي سطرتها، غير أن العمل بهذا المبدأ تراجع بنسب متفاوتة في الإصلاحات التي أعقبت المرحلة الأولى؛ أي ابتداء من سنة 1991م، وحاولت أن تتداركه الجامعة في الإصلاحات الأخيرة المتمثّلة في النظام الجديد "ل.م.د".

وتبقى السمة البارزة في التعليم الجامعي، التركيز على تزويد الطالب بالمعارف ذات الصلة المباشرة بمجال تخصصه، مع بعض مواد الشريعة القريبة من تخصصه. أمّا المواد التي هي من العلوم الإنسانية والاجتماعية والكونية، فقد حذفت من المقررات، باستثناء بعض المواد كالقانون، والاقتصاد، وعلم النفس، وعلم الاجتماع في بعض التخصصات. والملاحظة نفسها تنطبق على الجامعات الأخرى، التي تعنى بتدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلمية؛ إذ تكاد تنعدم فيها مواد الثقافة الإسلامية.

وقد بذلت الجامعة الإسلامية جهوداً واضحة في سبيل الارتقاء بتدريس العلوم الإسلامية، وخاضت تجربة متميزة في ذلك، بالرغم من حداثة النشأة وتحديات المرحلة. وأياً كان تحديد الإيجابيات والسلبيات لمسألة تحقيق التكامل المعرفي في برامجها ومناهجها، وأياً كان تشخيص المشكلة، وتحديد أسبابها، فإنها بحاجة إلى مراجعة المقررات والمضامين بصفة مستمرة ودائمة، والتفكير في أحسن المناهج التي تناسب تحقيق أهداف تدريس مواد العلوم الإسلامية.

الفصل الثاني

مشروع التكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية

دراسة تحليلية تقويمية لتجربة مؤسسة دار الحديث الحسنية

يوسف الكلّام[1]

مقدمة

عرفت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي -في العقود الأخيرة- تقهقراً كبيراً، جعلها تحتل مراتب دنيا من حيث الجودةُ أمام أخواتها من الجامعات العالمية، والأسباب في ذلك كثيرة؛ أبرزها ضعف التكوين في هذه المؤسسات، وعدم إقبال الشباب من طلبة العلم عليها بحب وحماس، ربما للظروف الاقتصادية التي يعيشها شباب العالم العربي، أو لعدم تمكن الخريجين السابقين من الاندماج في محيطهم الاجتماعي والاقتصادي، ومعاناتهم مع البطالة.

ولا يمكننا استثناء جامعات علوم الشريعة من ذلك، بل لعل هذه الأخيرة من أكثر الجامعات التي يُعاب على خريجيها عدم التفتح، والقدرة على مسايرة الحياة

(1) دكتوراه في مقارنة الأديان، أستاذ التعليم العالي بمؤسسة دار الحديث الحسنية بالرباط.
البريد الإلكتروني:kellamyoussef@hotmail.com

العامة في ظل الانفتاح على العالم الخارجي والتأثير العولمي، ويُوصف روادها بالجمود والتقليد والعيش على أطلال الفكر القديم وسيطرته عليهم، ويتغنون بأمجاد الآباء والأسلاف دون التحرر والانفلات من قبضته. ذلك أن طالب علوم الشريعة بات نموذجاً للمتخرج المنغلق على نفسه، المثير لمشكلات اجتماعية وسياسية متعددة، بل وأَمْنِية أيضاً، وذلك بسبب انغلاقه، وعدم استطاعته التواصل مع غيره من جهة، وسيطرة بعض الأفكار السلبية، المنسوبة إلى الدين على ذهنه من جهة أخرى.

لهذه الأسباب تعالت في العقود الأخيرة نداءات من أجل إصلاح التعليم الجامعي عموماً، وإصلاح المؤسسات الشرعية بشكل خاص، والعمل على تخريج عالِم شرعي، يكون نموذجاً للعالِم الملتزم الواعي بمستجدات العصر، المحيط بقضاياه الحديثة. وتدبر الباحثون والسياسيون حال علوم الشريعة، ومناهج تدريسها في المؤسسات الجامعية، وراحوا يبحثون في سِيَر العلماء الأقدمين من أجل معرفة أحوالهم ومسيرتهم العلمية، لعلهم يعرفون سبب تقدم الفقه والشريعة والعاملين بهما قديماً، وتأخر المشتغلين بهما حديثاً، وتمييز الفروق بين تدريس الفقه قديماً وحديثاً، وظروف تعلُّم الفقيه من قبل ومن بعد.

ويمكننا القول إن نتائج أبحاث هؤلاء المهتمين اتفقت على أن الفقيه قديماً احتل مكانة كبيرة في المجتمع ضاهت مكانة السياسي، بفضل توسع معارفه الشرعية ونموها، وتفتحه على مناحي الحياة المختلفة، فكان طالب علوم الشريعة في القديم ملمّاً بعلوم الدين، منفتحاً على العلوم الإنسانية الأخرى، بل على العلوم الدقيقة أيضاً؛ من أمثال ابن حزم، والرازي، وابن سينا، وابن رشد، والفارابي، وغيرهم، ممن تميزوا بالموسوعية المعرفية الناتجة عن التفتح على علوم عصرهم؛ إذ أيقنوا أن الدين الإسلامي دين شمولي يدعو إلى العلم الدنيوي والأخروي على حد سواء، وأن العالِم المسلم لا يتأتى له إدراك كُنْه مراد الله، والدفاع عن دينه، والدعوة إليه، وإقناع الناس به، إلا بإدراك مفاتيح شتى العلوم،

فأدركوا أهمية علم التاريخ للمحدِّث، والمنطق والفلسفة للأصولي والمتكلِّم، واللغة العربية واللغات القديمة للمُفسِّر.

لذلك حرص المهتمون بعلوم الشريعة على ضرورة إعادة بناء نموذج الفقيه المسلم الموسوعي، من خلال تفتح طالب علوم الشريعة على مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية والقانونية والفلسفية، وتلقيه المبادئ الأولى فيها على الأقل. وهذا ما جعل كثيراً من الحكومات العربية تدعو مسؤولي الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، إلى ضرورة تحسين إنتاجهم الفكري من خلال الانفتاح على العالم الخارجي، والإلمام بفقه الواقع. ومن هنا تبرز أهمية تحقيق مبدأ التكامل المعرفي داخل المؤسسات التي تعنى بالدرجة الأولى بعلوم الشريعة.

وقبل الحديث عن التجربة التي بدأتها مؤسسة دار الحديث الحسنية منذ الموسم الدراسي 2005م-2006م، من خلال اعتمادها مبدأ التكامل المعرفي بين العلوم، وعملها على تجاوز النظام التقليدي في تدريس علوم الشريعة، ومدى تقويمنا لهذه التجربة التي دخلت موسمها الخامس، سنحاول بيان أصالة النظرية التكاملية في الإسلام ومعناها من جهة، ثم بيان ضروريتها من جهة أخرى، للخروج من الأزمة التي يعانيها الفكر الإسلامي، المتمثلة في التخلف والانحطاط الفكري.

أولاً: معنى التكامل

بالرجوع إلى قواميس اللغة نجد أن الكاف والميم واللام أصلٌ صحيح يدلُّ على تمام الشيء. يقال: كَمَل الشيءُ وكَمُل فهو كاملٌ، أي تامّ. وتَكامَل الشيء وأَكْمَلْته أَنا وأَكْمَلْت الشيء؛ أَي أَجْمَلْتُه وأَتممته، وأَكْمَلَه هو واستكْمَله وكَمَّله: أَتَمَّه وجَمَلَه؛ قال الله تعالى: ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾ [المائدة: 3] وعلى هذا؛ فالتكامل يعني الإتمام والإجمال.(2)

(2) انظر: ابن منظور، أبو الفضل.**لسان العرب**، مادة كمل.

وإذا لم يرد مصطلح "التكامل" في القرآن الكريم بهذه الصيغة، فقد وردت فيه صيغة الفعل "كمل": ﴿وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ﴾ [البقرة: 185]، ﴿تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ﴾ [البقرة: 196]، ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾ [البقرة: 233]، ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾ [المائدة: 3]، والمعنى في كل هذه الآيات يعني التمام. وعليه؛ يكون التكامل المعرفي بين العلوم، إتمام بعض العلوم بعضها بعضاً لتكون تامة حسنة.

إن مفهوم التكامل في الإسلام مفهوم شامل لكل مناحي الحياة، ومطلوب في كل جوانبها؛ فهو مبدأ إلهي وأساس قرآني قامت عليه مقاصد الشريعة الإسلامية، ويتجلى في التنصيص على وسطية هذه الأمة وخاتمية رسالتها. فالوسطية والخاتمية اللتان يتميز بهما الدين الإسلامي، تقتضيان وجود رؤية تكاملية للأشياء في هذا الدين؛ رؤية مختلفة عن الرؤى الأحادية للأديان السابقة، ويكفي أن نقارن بين نظرة اليهودية والمسيحية والإسلام للحياة مثلاً، لنرى أن منتهى ما يسعى إليه اليهودي في هذه الحياة هو تحقيق المتع الآنية، دون اعتبار للآخرة؛ فنجده يحرص على الحياة، وتحقيق المصالح المادية فيها حرصاً كبيراً، ويبذل فيها الغالي والنفيس، ويضحّي بكل المبادئ من أجلها. قال تعالى: ﴿قُلْ إِن كَانَتْ لَكُمُ الدَّارُ الْآخِرَةُ عِندَ اللَّهِ خَالِصَةً مِّن دُونِ النَّاسِ فَتَمَنَّوُا الْمَوْتَ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴿٩٤﴾ وَلَن يَتَمَنَّوْهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ ﴿٩٥﴾ وَلَتَجِدَنَّهُمْ أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَىٰ حَيَاةٍ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا ۚ يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُزَحْزِحِهِ مِنَ الْعَذَابِ أَن يُعَمَّرَ ۗ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ﴾. [البقرة: 94-96].

أمّا النصارى فكانوا على طرف نقيض من اليهود، إذ وَلَّوْا وجوههم للآخرة وأعرضوا عن الدنيا إعراضاً تاماً، زاهدين في كل مُتعها، حارمين أنفسهم رغد الحياة، مكلفين أنفسهم ما لا تطيق من أجل آخرتهم، وألزموا أنفسهم أشياء لم يستطيعوا الوفاء بها. قال تعالى: ﴿ثُمَّ قَفَّيْنَا عَلَىٰ آثَارِهِم بِرُسُلِنَا وَقَفَّيْنَا بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ وَآتَيْنَاهُ الْإِنجِيلَ وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ إِلَّا ابْتِغَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا ۖ فَآتَيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا مِنْهُمْ أَجْرَهُمْ ۖ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ فَاسِقُونَ﴾. [الحديد: 27]

وفي مقابل هاتين النظرتين الأحاديتين للدنيا والآخرة، قدَّم الإسلام رؤية تكاملية، تعطي الدنيا حقها والآخرة حقها، من خلال حثه على العمل في الدنيا والآخرة ولهما في الآن نفسه. قال عزّ وجلّ: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾، [القصص: 77] ولعل هذه الآية تعضد الأثر الذي جاء فيه "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً ".

وتظهر أصالة مفهوم التكامل الشامل في الإسلام في حديث المصطفى ﷺ: "إن مَثلي ومَثَل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتاً فأحسنه وأجمله إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون به ويعجبون له ويقولون: هلا وضعت هذه اللبنة؟ فأنا اللبنة وأنا خاتم النبيين."(3) فالحديث شهادة نبوية حية على رسوخ هذا المفهوم في الإسلام، وقد سعى النبي من خلال أدائه إلى بيان أن ما جاء به الأنبياء جميعهم، بنيان مرصوص وجسد واحد يشد بعضه بعضاً، فنظرة الإسلام إلى أمة الأنبياء نظرة تكاملية، يتمم اللاحق منهم ما أرسى قواعده الأول، إلى أن تم البناء بمجيء النبي الخاتم، وهي نظرة لم تعرفها الديانتان السماويتان السابقتان عن الإسلام، التي تنكر كل منهما الأخرى، إمّا إنكاراً مطلقاً كاليهودية التي لا تعترف بالمسيحية والإسلام، ولا بنبوة المسيح ومحمد عليهما السلام، أو المسيحية التي تنكر نبوة الإسلام، وإمّا إنكارَ تأويلٍ واحتواء كما تفعل المسيحية مع اليهودية.

وتنسجم الوسطية الإسلامية في التعامل مع الأشياء مع سنة الله في خلقه المبنية على الخَلْق الزوجي لكل شيء ﴿ وَمِن كُلِّ شَىْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾، [الذاريات: 49]، وهو خلق يفرض بالضرورة تكاملاً -على الأقل- بين كل زوجين، وأيضاً بين كل المخلوقات، فالذكر والأنثى في كل ما خلق الله يتكاملان ولا يستطيع أحدهما العيش في غنى عن الآخر، والأمر سيان بالنسبة إلى باقي

(3) البخاري، محمد بن إسماعيل. **الجامع الصحيح**، تحقيق: عبد السلام بن محمد بن عمر، الرياض: دار الرشد، 2006م ح3342.

الأزواج. وإذا كان الأمر كذلك، فالتكامل بين العلوم والمعارف مطلوب بصورة أكبر، بل هو حقيقة واقعية لا سبيل لإنكارها. وقد أدرك أولو الألباب بالتجربة والممارسة أن كل علم، مهما علا شأنه، يحتاج إلى غيره من العلوم؛ وأن نسبة الاحتياج هي التي تختلف باختلاف العلوم، ففي العلوم الدقيقة يحتاج البيولوجي والطبيب إلى علم الرياضيات والفيزياء والكيمياء، ولا يمكنهما القيام بعملهما على أحسن وجه ما لم يتمكنا من هذه العلوم، وكذلك عالم الرياضيات مع الفيزياء والإعلاميات، وهكذا.

وقد أدرك علماء الإسلام قديماً هذه الرؤية التكاملية الشاملة التي قررها القرآن الكريم، وأدركوا أيضاً أن أساس التكامل العلمي كامن "في بنية الإسلام ونصه الأول القرآن الكريم، الذي اعترف بإمكانية إعادة تشكل الوعي الإنساني، وفق رؤية تحقق انسجاماً وتكاملاً بين مختلف أنشطة الإنسان الروحية والمادية الفردية والجماعية، والدينية والدنيوية، فلا انفصال ولا تمزق في ذلك الوعي الإنساني، ما دام هذا الإنسان ينجح في تحديه الأكبر؛ تحدي تحقيق التواصل بينه وبين عناصر الوجود المتباينة، ومن ثم تحقيق التكامل بين معارفه وعلومه المختلفة، خاصة في ضوء تلك القيمة الكبرى التي تسلّمها علماء الإسلام من القرآن الكريم، ألا وهي قيمة الحق التي يعلي القرآن من شأنها، وهي التي عمل على إبرازها في الوجود وفي العلم وفي المعرفة، فصار الحق هدف العلماء، كما صارت منهجية الوصول إلى ذلك الحق محط عنايتهم."[4]

وجاء إدراكهم هذا مجسداً في كتاباتهم وأعمالهم الفكرية والعلمية، فكانوا وهم منشغلون بعلوم الملة والدين يستحضرون قيمة العلوم الأخرى التي أيقنوا أن لا غنى لعلوم الشريعة عنها، فتنبه المحدثون المهتمون بالرواية والخبر وعلم الرجال لدور علم التاريخ ومناهجه، في معرفة أحوال الرواة وتمييز الصادقين فيهم من الكَذَبَة المدلسين. وأدرك الأصوليون أهمية علم المنطق والجدل والفلسفة في مباحث علم

(4) الصغيّر، عبد المجيد. "إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتشكلها"، ندوة التكامل المعرفي في الإسلام، المغرب: دار الحديث الحسنية، فبراير2009م.

أصول الفقه المختلفة. واهتم الفقهاء قبل إصدار الفتوى بأحوال السائلين الاجتماعية والاقتصادية، وفقهوا واقعهم فجاءت فَتْواهم مناسبة لكل حالة، مختلفة باختلاف أحوال السائلين وواقعهم الاجتماعي لا باختلاف الأسئلة فحسب.

وقد عُدَّ التكامل المعرفي شرطاً ضرورياً لكل من أراد الدفاع عن عقيدة الإسلام ونصرة دينه، والناظر في كتب الجدل والمناظرة التي وضعها علماء الكلام وغيرهم من علماء الإسلام، يدرك أن هؤلاء كانوا مطلعين على علوم شتى، مكّنتهم -وهم يناظرون نظراءهم من أهل الملل والنحل الأخرى- من بيان صحة الإسلام وصلاحيته، ليكون دين الإنسانية والعالمين.

ويعدّ الإمام ابن حزم بكتابه "الفصل في الملل والأهواء والنحل" من العلماء المسلمين الذي كانوا على اطلاع واسع بالعلوم الأخرى، الذين استفادوا منها ووظفوها في نقدهم للأديان الأخرى. فكانت الاستعانة والاستفادة من العلوم الإنسانية والكونية في دراسة النصوص المقدسة وَنقْدِها، من: جغرافيا، وهندسة، وفلاحة، وحساب، ومنطق...، بارزةً عند الإمام ابن حزم أكثر من غيره من النقاد المسلمين؛ إذ هو العالم الموسوعي الذي ألف في المنطق، والأصول، والحديث، وعلم النفس، والتاريخ... أما معرفته بالجغرافيا فقد مكنته من معرفة طول الأنهار ومنابعها ومصابها، ومن ثمّ بيان الأخطاء الجغرافية التي تملأ التوراة، فأبطل ادعاء التوراة في كون نسل إبراهيم عليه السلام، يملكون من النيل إلى الفرات، لما بيّن أن ما تدعيه التوراة بشأن حدود الأرض التي سيملكونها الممتدة من نهر مصر النهر الكبير إلى نهر الفرات مخالف لجغرافية المنطقة، يقول ابن حزم: "ثم قوله "النهر الكبير" وما في بلادهم التي ملكوا نهر يذكر إلا الأردن وحده، وما هو بكبير، إنما مسافة مجراه من بحيرة الأردن إلى مسقطه في البحيرة المنتنة نحو ستين ميلا فقط."[5]

---

(5) ابن حزم، علي بن محمد، **الفصل في الملك والأهواء والنحل**، تحقيق: محمد إبراهيم نصر، عبد الرحمن عميرة، بيروت: دار الجيل، ط2، 1996م، ج1، ص218.

ويظهر من خلال كلام ابن حزم عن الأنهر في التوراة مدى علمه بجغرافية الشرق الأدنى، مع أنه لم يغادر الأندلس قط ولا زار المشرق أبداً؛ إذ نجده يصف الأنهار الأربعة المذكورة في التوراة: النيل وجيحان ودجلة والفرات، وصفاً دقيقاً يبين به كذب مؤلف التوراة."[6]

وكان عالماً بالفلاحة بصيراً بها، فاستعمل المعلومات التي يتوفر عليها في هذا المجال، للرد على أقوال إنجيل (متّى) الذي ادعى أن الطيور تعشش في نبات الخردل.[7]

وتمكن بفضل ضبطه للهندسة وحساب المساحات، من بيان كذب التوراة في عدد قبائل بني إسرائيل الداخلين إلى الأرض المقدسة.[8]

وقد كان ابن حزم كلما ذكر فصلاً من فصول أسفار أهل الكتاب المتناقضة، ختم قوله بأن واضع هذه الفصول يستحيل أن يكون الله تعالى، أو أحدُ رسله الكرام،[9] لما تشتمل عليه من أخطاء حسابية.[10]

من هنا تتجلى ضرورة اصطحاب العلوم التاريخية والاجتماعية والنفسية، بل والحسابية والجغرافية والهندسية وغيرها إلى جانب علوم الشريعة، لكل من يريد الخوض في علوم الشريعة والعقيدة، وإلا كانت نتائجه وأحكامه ناقصة، لا ترقى إلى المستوى المطلوب فيها من الدقة والرصانة. ولا بدّ أن نشير هنا إلى ضرورة الاستفادة من علم مقارنة الأديان. ومع أن هذا العلم أصيلٌ في الإسلام، حديثٌ في الغرب، إلا أنه وصل في المدارس الغربية إلى مستوى عالٍ، وأنتج معرفة جديدة

(6) المرجع السابق،ج1، ص203-204.

(7) المرجع السابق، ج2، ص79.

(8) المرجع السابق، ج1، ص262-263.

(9) المرجع السابق، ج1، ص216-217.

(10) المرجع السابق،ج1، ص242.

تفيد المسلمين، تؤكد كثيراً من الحقائق التي نص عليها القرآن الكريم، ودافع عنها علماء الكلام، والمهتمون بمناظرة أهل المِلل والنِّحل الأخرى، كمسألة التحريف التي لحقت الكتب المقدسة، ودعوى صلب المسيح وادعاء الألوهية له، وغيرها من الحقائق القرآنية التي أثبت علم مقارنة الأديان في الغرب صحتها، وكلها نتائج يجب ألا تغيب عن العالِم المسلِم.

ومما لا شك فيه أيضاً أن العلوم الإسلامية في حاجة ماسة إلى تجديد معرفي، يُعنى بالقضايا العلمية المعاصرة من قبيل علم الاجتماع الديني، وعلم النفس الديني، واللسانيات، ونظريات التأويل الحديثة، وفهم مشكلات الإنسان المعاصر، وينبغي التفتح على المناهج النقدية الغربية الحديثة، كالمنهج الفيلولوجي والتاريخي والفينومينولوجي، التي كان لها نتائج إيجابية في تفسير النصوص المقدسة؛ المسيحية واليهودية. وما من شك في أن تفتحاً من هذا القبيل، من شأنه أن يقطع الطريق على كل الإسقاطات غير العلمية التي تحكمها أفكار ومعتقدات معينة، تريد أن تجعل من النص القرآني نصاً تاريخياً لا يختلف عن غيره من النصوص الأخرى السابقة، وهي دعوى لا يمكن تبين بطلانها ما لم يطلع الباحث في علوم الشريعة على حقيقة النص التوراتي والإنجيلي، ويدرك مدى اختلاف النص القرآني عنهما من حيث السند والجمع، واللغة وكيفية التدوين، وتاريخ التدوين، وغيرها من الإشكالات التي يعانيها النص الديني؛ المسيحي واليهودي، مثل: تعدُّد كُتّابه، واختلاف لغاته، وكثرة أخطاء نسّاخه، وطول زمن تدوينه وجمعه، مما يدعو ويلح على تطبيق هذه المناهج.

من هنا جاءت ضرورة تكوين أساتذة متخصصين في علوم الشريعة، يكونون على دراية بهذه المعارف التي تفتح من أفق عالِم الشريعة، وتجعله ابن عصره وبيئته بالفعل، وتمكنه من ربط نصوص الكتاب المسطور بالكتاب المنظور؛ أي ربط الفقه بالواقع.

ثانياً: تجربة مؤسسة دار الحديث الحسنية

عرف المغرب توجيهات حكومية استهدفت إعادة تدبير الشأن الديني للبلاد، فقد اهتم المشرع بإعادة تنظيم المؤسسات الشرعية، وإعادة النظر في برامجها التعليمية، واضعاً هدفاً رئيساً تمثل في ضرورة تلقي طالب علوم الشريعة مختلف العلوم الإنسانية الأخرى، وعدم اقتصاره على تلقي العلوم بالطريقة التقليدية. وتعدّ مؤسسة دار الحديث الحسنية للتعليم العالي والبحث العلمي، من المؤسسات الجامعية الرائدة في المغرب، التي عرفت إعادة تنظيمها وفق تصورات جديدة، وهو ما نلمسه بجلاء من خلال الظهير الشريف رقم (1.05.195) الصادر في 18 رجب 1426هـ الموافق 24 أغسطس 2005م، بإعادة تنظيم دار الحديث الحسنية.(11) وقد عملت إدارة المؤسسة وأطرها التربوية والإدارية جاهدة على التطبيق الحسن لهذا الظهير، وترجمة مواده وتجسيدها على أرض الواقع، وبعد مرور أربع سنوات على إعادة تنظيم الدار، وتخرُّج أول فوج خضع للتكوين بها وفق المناهج الجديدة، لا بدّ لنا من أن ننظر في ما تحقق وما لم يتحقق، ولِمَ؟

وقبل ذلك يجدر بنا استعراض الإطار القانوني المنظم، المتمثل في مواد الظهير المشار إليه أعلاه، بإعادة تنظيم المؤسسة، لننظر المقترحات والرؤى الجديدة التي جاء بها هذا القانون.

1 – الإطار القانوني

أ – الجانب النظري: ويتضمن النصوص القانونية التي تحث على ضرورة تلقين العلوم الإنسانية إلى جانب علوم الشريعة:

يتكون الظهير الشريف من ديباجة، وثمان وعشرين مادة موزعة على ستة أبواب هي:

---

(11) الجريدة الرسمية، ع5347، بتاريخ 23 رجب 1426هـ، الموافق 29 أغسطس 2005م.

الديباجة، وتطرقت إلى الإطار العام الذي جاء فيه الإصلاح، وحددت الأهداف والغايات منه.

الباب الأول: يتكون من المادة الأولى والثانية، واشتمل على أحكام عامة.

الباب الثاني: يتكون من المادة الثالثة التي نصت على مهام المؤسسة.

الباب الثالث: يتكون من المادة الرابعة إلى المادة الرابعة عشرة، ويشتمل على التنظيم الإداري للمؤسسة وتحديد هياكلها، من: إدارة، ومجلس داخلي، ولجنة علمية دائمة، ومجلس علمي.

الباب الرابع: يتكون من المادة الخامسة عشرة إلى المادة الثانية والعشرين، ويتعرض لنظام الدراسة والتكوين.

الباب الخامس: يتكون من المادة الثالثة والعشرين، ويتعرض لهيئة التأطير التربوي والإداري.

الباب السادس: يتكون من المادة الرابعة والعشرين إلى المادة الثامنة والعشرين، ويشتمل على أحكام ختامية.

والمتفحص لمواد الظهير يلاحظ الحضور الكبير لمواد العلوم الإنسانية فيه، فمنذ ديباجته نلمس الرغبة الشديدة في أن تجد العلوم الإنسانية المكانة التي تليق بها، بوصفها مكوناً أساسياً من المكونات التي لا غنى لطالب علوم الشريعة عنها؛ إذ نص على أن "الاجتهاد المنشود، والصرح المؤسساتي الذي استكملنا إرساءه، لا يمكن أن يتحقق إلا بتوفير الموارد البشرية المؤهلة من خلال التكوين المتين لعلماء مفكرين متنورين، يجمعون بين المعرفة المعمقة بعلوم الإسلام، والدراية بمناهجها، وبين الانفتاح على الحوار والتفاعل مع مختلف العلوم الإنسانية، والتعايش مع قيم الفكر الإنساني، في أنبل مقاصده، والتمكن من لغة التواصل معه أخذاً وعطاء، كي يواصلوا مسيرة أسلافهم، الذين أسهموا في بناء الحضارة، وتطوير الفكر، ونشر قيم المعرفة الحقة."

كما لم يفت الظهير أن يشير في نهاية الديباجة إلى الغاية من إعادة تنظيم مؤسسة دار الحديث الحسنية بالقول: "لذا قررنا إعادة تنظيم هذه المؤسسة، التي تعدّ مفخرة من مفخرات والدنا المنعم، طيب الله ثراه، من خلال التحديث المحكم لهياكلها، والمراجعة الجذرية الشاملة لمنظومة التكوين بها، حتى تستطيع النهوض بالمهام التي أوكلناها إليها في تكوين أطر وعلماء متنورين، مستوعبين لحقائق الشريعة الإسلامية الغراء، ومقاصدها السامية، وقادرين على التفاعل مع مختلف مصادر المعرفة الإنسانية، ومؤهلين للحوار العلمي والحضاري الجاد مع أندادهم من أصحاب الملل والنحل الأخرى، دفاعاً عن قيم الإسلام القائمة على التسامح والمحبة والأخوة الإنسانية".

هكذا يتضح من ديباجة الظهر الشريف الواردة على لسان عاهل المملكة المغربية، أن الهدف من إعادة تنظيم هذه المؤسسة العريقة التي تأسست سنة 1964م، ليس تكوين علماء في الشريعة الإسلامية فحسب، وإنما تكوين علماء وأطر في الشريعة الإسلامية منفتحين على باقي العلوم الإنسانية الأخرى، والمذاهب الفقهية المختلفة. وهي رغبة ملكية تسعى إلى إعادة المكانة العلمية القديمة التي كان يتميز بها علماء الإسلام، وهي لم تكن تقتصر على تلقيهم علوم الشريعة وتلقينها فحسب، بل تمثلت أيضاً في اطّلاعهم الواسع على ما يجري حولهم في محيطهم القريب والبعيد. والمسلِم اليوم أحوج من أي وقت مضى إلى هذه المعارف الأخرى؛ إذ بات بفضل تطور تقنيات التواصل والإعلام معنياً بكل ما يجري في العالم من أحداث ومستجدات معاصرة، ومدعواً أيضاً إلى الإسهام في حل المعضلات والمشكلات الإنسانية، ولن يتأتى له ذلك وهو في غفلة من أمره عن هذه العلوم التي هي في الحقيقة الآليات الكفيلة لإيجاد حلول لهذه المعضلات. ولعل هذا ما جعل الظهير الشريف منذ بدايته ينص أيضاً على أهمية اللغة في التواصل مع الآخر، والقدرة على الاطّلاع على نصوصه الدينية والفكرية.

وقد نصّت بعض مواده على أهمية تدريس العلوم الإنسانية، واللغات الحية والقديمة بمؤسسة دار الحديث الحسنية، ونخص منها بالذكر المادة الثانية، والثالثة، والسادسة عشرة؛ فقد حددت المادة الثانية مهمة المؤسسة في: "تكوين العلماء والباحثين في مجال الدراسات الإسلامية العليا المتخصصة والمعمقة، ويعهد إليها، بالإضافة إلى ذلك، بمهمة تنمية البحث العلمي في مجال العلوم الإسلامية والفكر الإسلامي وعلم مقارنة الأديان والفقه المقارن." ولعل تركيز هذه المادة على علم مقارنة الأديان؛ لا لوصفه من العلوم التي لا غنى للعالِم الشرعي عنها فحسب، بل لأنه من العلوم التي تدفع المهتم بها، ليكون أكثر احتكاكاً بباقي العلوم الإنسانية؛ إذ المقارنة بين الأديان، تتطلب دراسة الأديان، وأهلها؛ تاريخياً وفلسفياً واجتماعياً واقتصادياً ونفسياً وأنثروبولوجياً، وذلك صلب العلوم الإنسانية. وقد فطن العلماء المسلمون الأوائل الذين اعتنوا بدراسة العقائد والملل والمذاهب، ومناقشة أهلها إلى أهمية هذه العلوم، وندرك إحاطة هؤلاء الأعلام بالعلوم الإنسانية من خلال الاطلاع على مؤلفاتهم التي تعنى بالملل والنحل. ولعل كتاب "الفصل في الملل والأهواء والنحل" لابن حزم الظاهري الأندلسي أشهر هذه المؤلفات، التي تعكس إحاطة صاحبها بهذه العلوم. ففيه ما يدل على معرفة ابن حزم بعلم التاريخ، وعلم الجغرافيا، وعلم الفلك، وعلم الفلاحة، والمنطق، والحساب، والهندسة، وغيرها من العلوم.

وحددت المادة الثالثة المهام المنوطة بالمؤسسة؛ إذ ورد فيها ما نصه: "يناط بمؤسسة دار الحديث الحسنية القيام بالمهام التالية: التكوين الأساسي المتخصص في مجال الدراسات والعلوم الإسلامية واللغات وأصول الأديان والدراسات الفقهية المقارنة؛ وتأهيل العلماء تأهيلاً علمياً معمقاً في المجالات المذكورة، بكيفية تجعلهم قادرين على البحث والتأصيل، والمشاركة العلمية في معالجة القضايا الفكرية المعاصرة، وحوار الأديان والفقه المقارن".

تتمثل مهام المؤسسة بالإضافة إلى التكوين في العلوم الإسلامية، والتكوين في اللغات وأصول الأديان، تكويناً يجعل طالب علوم الشريعة قادراً على المشاركة العلمية في مجال القضايا الفكرية المعاصرة وحوار الأديان، وقد أشرنا من قبل إلى أن المعرفة بأصول الأديان، لن تتأتى إلا بالاطلاع على كثير من العلوم الإنسانية التي تعد ركناً أساسياً في الدراسات الدينية المقارنة في الغرب، فالمنهج الفيلولوجي ومنهج النقد التاريخي بشقيه: الداخلي والخارجي، من المناهج التي قامت عليها حركة نقد الكتاب المقدس في الغرب، ولا يمكن فهم أصول الدراسات المسيحية واليهودية دونها. ولا بدّ أن تكون لطالب علوم الشريعة دراية بها، كما ارتبط البحث في الكتب المقدسة في الغرب بالكشوف الحفرية (الأركيولوجية) والتاريخية العلمية الحديثة لمنطقة الشرق الأوسط، وإذا لم تكن له معرفة بذلك فلن يستطيع أن يمضي قُدماً فيها.

ولا يمكننا إغفال تنصيص هذه المادة على أهمية اللغات الحية منها والقديمة؛ إذ المنهج العلمي يقتضي الاطلاع على الفكر الديني والفلسفي للآخر في مظانه، وبلغاته الأصلية التي كتب بها، ودون معرفة اللغات يتعذر على عالِم الشريعة الإسهام والمشاركة العلمية في القضايا الفكرية المعاصرة، كما يتعذر عليه إقامة حوار علمي جاد مع أهل الأديان الأخرى.

وتضمنت المادة السادسة عشرة الهدف الذي تروم مؤسسة دار الحديث الحسنية تحقيقه، من خلال التكوين الذي تقدّمه لطلبتها في السِّلكين: الأساسي والعالي المعمق، المتمثل في "تكوين الطالب تكويناً علمياً متخصصاً في مجال علوم الدين، وتمكينه من اكتساب المعارف اللازمة لفهم أصوله، واستيعاب أحكامه ومعرفة المذاهب الفقهية والفقه المقارن، كما يهدف إلى تكوينه تكويناً متيناً في مجال اللغة العربية وعلومها، واللغات الأجنبية بما فيها اللغات الشرقية القديمة، وتمكينه من المعرفة الدقيقة بتاريخ الأديان المقارن، وبالنظم السياسية

والاقتصادية والاجتماعية والقانونية والإدارية الحديثة. ويهدف سلك التكوين العالي المعمق إلى تمكين الطالب من التخصص العلمي العميق في العلوم والمعارف الإسلامية والإنسانية والاجتماعية. كما يهدف إلى تمكينه من اكتساب مناهج البحث العلمي في المجالات المشار إليها أعلاه، ومعرفة أصول المناظرة وأساليب التواصل."

جاءت هذه المادة بعلوم جديدة ينبغي لطالب علوم الشريعة بدار الحديث الحسنية أن يكون على بيّنة منها، وعُدّت اللغات الأجنبية والشرقية القديمة لبنة أساسية في هذا التكوين. ونصّت على العلوم الإنسانية اللازم معرفتها من لدن طلبة الدار، وهي: تاريخ الأديان والمقارنة بينها، والاقتصاد، والاجتماع، والقانون، والسياسة، والإدارة، والتواصل، والجدل، والمناظرة، وكلها علوم إنسانية أصبحت لها مكانة علمية كبيرة. ولو استطاع طالب دار الحديث الحسنية الإلمام ببعضها، وتكوين فكرة بسيطة عن بعضها الآخر، لغدا مميزاً عن سابقيه من خريجي الدار.

الجانب العملي: ويتضمن مواد وحدة العلوم الإنسانية المدرّسة، وغلافها الزمني إلى جانب وحدات علوم الشريعة:

جاء تطبيق الظهير الشريف رقم: 1.05.195 القاضي بإعادة تنظيم معهد دار الحديث الحسنية بصدور القرار رقم: 228.06 بتاريخ 9 رمضان 1427 الموافق 2 أكتوبر 2006،[12] القاضي بتحديد برامج التكوين، ونظام الدراسات والامتحانات والمراقبة المستمرة؛ إذ اشتمل هذا القرار على أربعة عشر ملحقاً ضم الوحدات الدراسية، والمواد والغلاف الزمني، وعدد الساعات في الأسبوع والفصل والسنة، وكانت على النحو الآتي:

(12) الجريدة الرسمية، ع5427، بتاريخ: 17 شوال 1427هـ/الموافق 9 نوفمبر 2006م.

ملحق رقم (1)

سلك التكوين الأساسي المتخصص من أجل التحضير لنيل شهادة الإجازة في علوم الدين

مسلك التكوين الأساسي– السنة الأولى (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول		الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل	عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث	القرآن الكريم وعلومه	2	40	2	40
	الحديث الشريف والسنة النبوية	2	40	2	40
الفقه وأصوله، وأصول الدين	الفقه الإسلامي	2	40	1	20
	أصول الفقه	2	40	1	20
	أصول الدين	–	–	2	40
اللغة العربية واللغات القديمة	اللغة العربية	4	80	4	80
	اللغة العبرية	2	40	2	40
	اللغة اليونانية	2	40	2	40
	اللغة اللاتينية	2	40	2	40
اللغات الأجنبية	اللغة الفرنسية	4	80	4	80
	اللغة الإنجليزية	4	80	4	80
علم المنطق والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية	علم المنطق	1	20	1	20
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	1	20	1	20
المعلوميات ومناهج البحث	معلوميات	1	20	1	20
	مناهج البحث	1	20	1	20
المجموع		30	600	30	600

ملحق رقم (2)

سلك التكوين الأساسي المتخصص من أجل التحضير لنيل شهادة الإجازة في علوم الدين

مسلك التكوين الأساسي– السنة الثانية (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول		الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل	عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث	القرآن الكريم وعلومه	2	40	2	40
	الحديث الشريف والسنة النبوية	2	40	2	40
الفقه وأصوله، وأصول الدين	الفقه الإسلامي	2	40	1	20
	أصول الفقه	2	40	1	20
	أصول الدين	–	–	2	40
اللغة العربية واللغات القديمة	اللغة العربية	4	80	4	80
	اللغة العبرية	2	40	2	40
	اللغة اليونانية	2	40	2	40
	اللغة اللاتينية	2	40	2	40
اللغات الأجنبية	اللغة الفرنسية	4	80	4	80
	اللغة الإنجليزية	4	80	4	80
علم المنطق والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية	علم المنطق	1	20	1	20
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	1	20	1	20
ا لمعلو ميا ت ومناهج البحث	معلوميات	1	20	1	20
	مناهج البحث	1	20	1	20
المجموع		30	600	30	600

ملحق رقم (3)

سلك التكوين الأساسي المتخصص من أجل التحضير لنيل شهادة الإجازة في علوم الدين

مسلك التكوين المتخصص – السنة الثالثة (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول		الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل	عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث	القرآن الكريم وعلومه	2	40	2	40
	الحديث الشريف والسنة النبوية	2	40	2	40
الفقه وأصوله، وأصول الدين	الفقه الإسلامي	2	40	2	20
	أصول الفقه	2	40	2	20
	أصول الدين	1	20	1	20
اللغة العربية واللغات القديمة	اللغة العربية	2	40	2	40
	اللغة العبرية	1	20	1	20
	اللغة اليونانية	1	20	1	20
	اللغة اللاتينية	1	20	1	20
اللغات الأجنبية	اللغة الفرنسية	2	40	2	40
	اللغة الإنجليزية	2	40	2	40
الأديان الأخرى	أديان أخرى 1	3	60	3	60
	أديان أخرى 2	3	60	3	60
علم المنطق والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية	علم المنطق	1	20	1	20
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	2	40	2	20
ا لمعلو ميا ت ومناهج البحث	معلوميات	1	20	1	20
	مناهج البحث	2	40	1	20
المجموع		30	600	29	580

ملحق رقم (4)

سلك التكوين الأساسي المتخصص من أجل التحضير لنيل شهادة الإجازة في علوم الدين

مسلك التكوين المتخصص – السنة الرابعة (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول		الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل	عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث	القرآن الكريم وعلومه	2	40	2	40
	الحديث الشريف والسنة النبوية	2	40	2	40
الفقه وأصوله، وأصول الدين	الفقه الإسلامي	2	40	2	20
	أصول الفقه	2	40	2	20
	أصول الدين	1	20	1	20
اللغة العربية واللغات القديمة	اللغة العربية	2	40	2	40
	اللغة العبرية	1	20	1	20
	اللغة اليونانية	1	20	1	20
	اللغة اللاتينية	1	20	1	20
اللغات الأجنبية	اللغة الفرنسية	2	40	2	40
	اللغة الإنجليزية	2	40	2	40
الأديان الأخرى	أديان أخرى 1	2	40	2	40
	أديان أخرى 2	2	40	2	40
علم المنطق والعلوم الإنسانية والاجتماعية	علم المنطق	1	20	1	20
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	2	40	2	20
المعلوميات ومناهج البحث	معلوميات	1	20	1	20
	مناهج البحث	2	40	1	20
	بحث الإجازة	–	–	–	–
المجموع		27	540	27	540

ملحق رقم (5)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك التكوين التأهيلي – السنة الأولى (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الأول: مجموع الساعات خلال الفصل	الفصل الثاني: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الثاني: مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث	القرآن الكريم وعلومه	2	36	2	36
	الحديث الشريف والسنة النبوية	2	36	2	36
الفقه وأصوله، وأصول الدين	الفقه الإسلامي	2	36	2	36
	أصول الفقه	1	18	1	18
	أصول الدين	1	18	1	18
اللغة العربية واللغات القديمة	اللغة العربية	4	72	4	72
	اللغة اليونانية	2	36	2	36
	اللغة اللاتينية	2	36	2	36
	اللغة العبرية	2	36	2	36
اللغات الأجنبية	اللغة الفرنسية	4	72	4	72
	اللغة الإنجليزية	4	72	4	72
علم المنطق ومناهج البحث	علم المنطق	1	18	1	18
	مناهج البحث	2	36	2	36
المجموع		29	522	29	522

ملحق رقم (6)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك التكوين المعمق[13] – السنة الثانية (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الأول: مجموع الساعات خلال الفصل	الفصل الثاني: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الثاني: مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث	القرآن الكريم وعلومه	2	36	2	36
	الحديث الشريف والسنة النبوية	2	36	2	36
الفقه وأصوله، وأصول الدين	الفقه الإسلامي	2	36	2	36
	أصول الفقه	1	18	1	18
	أصول الدين	1	18	1	18
اللغة العربية واللغات القديمة	اللغة العربية	4	72	4	72
	اللغة اليونانية	2	36	2	36
	اللغة اللاتينية	2	36	2	36
	اللغة العبرية	2	36	2	36
اللغات الأجنبية	اللغة الفرنسية	4	72	4	72
	اللغة الإنجليزية	4	72	4	72
علم المنطق ومناهج البحث	علم المنطق	1	18	1	18
	مناهج البحث	2	36	2	36
المجموع		29	522	29	522

(13) بالإضافة إلى الوحدات التي يتكون منها هذا المسلك، يُلزم الطالب بتقديم بحث لنيل شهادة التأهل في الدراسات الإسلامية العليا.

ملحق رقم (7)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير
لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك التبريز – السنة الأولى (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الأول: مجموع الساعات خلال الفصل	الفصل الثاني: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الثاني: مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث والفقه	القرآن الكريم وعلومه	2	36	2	36
	الحديث الشريف والسنة النبوية	2	36	2	36
	الفقه وأصوله	2	36	2	36
العلوم الإنسانية والأديان	الفلسفة	2	36	2	36
	التاريخ	2	36	2	36
	القانون	2	36	2	36
	أديان أخرى	2	36	2	36
النصوص اللغوية والأدبية	نصوص عربية	2	36	2	36
	نصوص فرنسية	2	36	2	36
	نصوص إنجليزية	2	36	2	36
تحليل النصوص والإنشاء	تحليل فلسفي	2	36	2	36
	تحليل نصوص فلسفية	1	18	1	18
	تحليل نصوص تاريخية	1	18	1	18
	تحليل نصوص قانونية	1	18	1	18
	إنشاء فلسفي	1	18	1	18
	إنشاء قانوني	1	18	1	18
علم المنطق والمعلوميات	علم المنطق	1	18	1	18
	المعلوميات	1	18	1	18
المجموع		29	522	29	522

ملحق رقم (8)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك التبريز – السنة الثانية (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدات الدراسية	الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الأول: مجموع الساعات خلال الفصل	الفصل الثاني: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الثاني: مجموع الساعات خلال الفصل
علوم القرآن والحديث والفقه	القرآن الكريم وعلومه	2	36	2	36
	الحديث الشريف وعلومه	2	36	2	36
	الفقه وأصوله	2	36	2	36
العلوم الإنسانية والأديان	الفلسفة	2	36	2	36
	التاريخ	2	36	2	36
	القانون	2	36	2	36
	أديان أخرى	2	36	2	36
	تحليل نصوص فلسفية	2	36	2	36
	تحليل نصوص تاريخية	2	36	2	36
	تحليل نصوص قانونية	2	36	2	36
	إنشاء فلسفي	1	18	1	18
	إنشاء قانوني	1	18	1	18
علوم المنطق والمعلوميات	علم المنطق	1	18	1	18
	مناهج البحث	1	18	1	18
المجموع		24	432	24	432

ملحق رقم (9)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك الدراسات المعمقة – السنة الثالثة (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدة الاختيارية الأولى: وحدة علوم القرآن والسنة

الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول	الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
مباحث في القرآن الكريم	زيارة دراسية لإحدى الجامعات الإسلامية الأجنبية	4	72
مباحث في الحديث النبوي		4	72
علوم إنسانية واجتماعية		4	72
سيمنار الدكتوراه		4	72
المجموع		16	288

ملحق رقم (10)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك الدراسات المعمقة – السنة الثالثة (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدة الاختيارية الثانية: وحدة الأديان المقارنة والعقائد.

الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول	الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
الأديان المقارنة وتاريخها	زيارة دراسية لإحدى الجامعات الإسلامية الأجنبية	4	72
العقائد ومقالات الإسلاميين		4	72
علوم إنسانية واجتماعية		4	72
سيمنار الدكتوراه		4	72
المجموع		16	288

ملحق رقم (11)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك الدراسات المعمقة – السنة الثالثة (الفصلان: الأول والثاني)

الوحدة الاختيارية الثالثة: وحدة الفكر الإسلامي.

الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول	الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
تاريخ الفكر الإسلامي	زيارة دراسية لإحدى الجامعات الإسلامية الأجنبية	4	72
قضايا الفكر الإسلامي ومدارسه		4	72
علوم إنسانية واجتماعية		4	72
سيمنار الدكتوراه		4	72
المجموع		16	288

ملحق رقم (12)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك الدراسات المعمقة[14] – السنة الرابعة (الفصلان: الثالث والرابع)

الوحدة الاختيارية الأولى: وحدة علوم القرآن والسنة.

الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول	الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
مباحث في القرآن الكريم	زيارة دراسية لإحدى الجامعات الأوروبية أو الأمريكية	4	72
مباحث في الحديث النبوي		4	72
علوم إنسانية واجتماعية		4	72
سيمنار الدكتوراه		4	72
المجموع		16	288

(14) بالإضافة إلى اختيار الوحدات التي يتكون منها هذا المسلك. يُلزم الطالب بتقديم أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه طبقاً للمقتضيات المنصوص عليها في القرار.

ملحق رقم (13)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك الدراسات المعمقة – السنة الرابعة (الفصلان: الثالث والرابع)

الوحدة الاختيارية الأولى: وحدة الأديان المقارنة والعقائد.

الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول	الفصل الثاني: عدد الساعات خلال الأسبوع	الفصل الثاني: مجموع الساعات خلال الفصل
الأديان المقارنة وتاريخها	زيارة دراسية لإحدى الجامعات الأوروبية أو الأمريكية	4	72
العقائد ومقالات الإسلاميين		4	72
علوم إنسانية واجتماعية		4	72
سيمنار الدكتوراه		4	72
المجموع		16	288

ملحق رقم (14)

سلك التكوين العالي المعمق من أجل التحضير لنيل شهادة التأهيل في الدراسات الإسلامية العليا

مسلك الدراسات المعمقة – السنة الرابعة (الفصلان: الثالث والرابع)

الوحدة الاختيارية الأولى: وحدة الفكر الإسلامي.

الغلاف الزمني / المواد	الفصل الأول	الفصل الثاني	
		عدد الساعات خلال الأسبوع	مجموع الساعات خلال الفصل
تاريخ الفكر الإسلامي	زيارة دراسية لإحدى الجامعات الإسلامية الأجنبية	4	72
قضايا الفكر الإسلامي ومدارسه		4	72
علوم إنسانية واجتماعية		4	72
سيمنار الدكتوراه		4	72
المجموع		16	288

2 – صعوبات البرنامج وسبل تجاوزها

أ – صعوبات تنفيذ البرنامج

بقي العمل وفق البرامج المحددة في الملاحق حتى الموسم الجامعي 2007م–2008م، ليتم العدول عنه؛ نظراً إلى وجود بعض الصعوبات في التطبيق. ويمكن تقسيم هذه الصعوبات إلى: تربوية، وبشرية، وعقدية.

أمّا الصعوبات التربوية، فتمثلت أساساً في الأمور الآتية:

– كثرة الساعات المدرَّسة خلال الأسبوع والفصول؛ إذ بلغ عددها خلال السنوات الأربع الأولى، وهي سنوات التكوين الأساسي، ما بين (1044) و(1200) ساعة في السنة، بمعدل يتراوح بين (28) و(30) ساعة في الأسبوع، وبين (560) و(600) ساعة في الفصل، بالإضافة إلى طغيان ساعات اللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية على ساعات علوم الشريعة؛ إذ بلغ مجموع ساعات اللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية في العامين الأولين (22) ساعة في الأسبوع، وفي المقابل لم تحظ علوم الشريعة إلا بثماني ساعات في الأسبوع. وبلغت ساعات اللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية في العامين الأخيرين من سلك التكوين الأساسي (21) ساعة في الأسبوع، في حين لم تفز علوم الشريعة إلا بتسع ساعات في الأسبوع.

– عدم مراعاة القانون للغات المدرَّسة بالتعليم الثانوي؛ إذ عانى الطلبة الذين تلقوا في التعليم الثانوي اللغة الألمانية أو الإسبانية الكثير للالتحاق بالمؤسسة، وحتى عند تمكنهم من ذلك، فإنهم وجدوا صعوبة في بلوغ مستوى زملائهم، ممن تلقوا اللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي.

– معاناة سلك التكوين العالي من المشكل نفسه، فضلاً عن مشكلة أخرى تمثلت في تباين تخصصات الملتحقين بالمؤسسة؛ فمنهم المجاز في علوم الشريعة (الدراسات الإسلامية، أصول الدين، الشريعة..)، ومنهم المجاز في

الآداب (التاريخ والجغرافيا، والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع، والأدب العربي والفرنسي والإنجليزي..)، ومنهم المجاز في العلوم القانونية والاقتصادية (القانون العام، والقانون الخاص، والاقتصاد)، وقد أفضى ذلك إلى وجود مجموعة غير متجانسة من الطلبة لاختلاف التخصص.

– كثرة ساعات الدراسة في مسلك التبريز، وكثيراً ما اشتكى طلبة الدكتوراه من هذا المسلك، وتساءلوا عن سبب وجوده، وعدّوه معيقاً؛ إذ إنه يحول دون إتاحة الوقت الكافي لإنجاز بحوث الدكتوراه، خاصة أن السنتين الأخيرتين لا تخلوان من ساعات للدراسة وإن قلّت.

أمّا الصعوبات البشرية، فتمثلت في الأمور الآتية:

– عدم التمكن من توفير بعض الأطر البشرية، خاصة ما يتعلق بتدريس اللغة اليونانية واللاتينية؛ إذ لم يلتزم الأساتذة الذين عُهد إليهم بتدريسهما في العامين الأولين بما كلّفوا به، فضلاً عن قلة الخريجين الحاصلين على شهادة الدكتوراه في هاتين اللغتين، وربما انعدامهم. وهو شرط أساسي في توظيف أساتذة التعليم العالي بالمؤسسة.

– حدوث ارتباك وخلل في البرنامج التكويني، بسبب تخلي الأستاذين اللذين وكِّل إليهما تدريس اللغتين عن عملهما.

– معاناة بعض الطلبة –الذين يلجون المؤسسة– مع اللغات الأجنبية، لعدم تمكنهم من اللغتين: الفرنسية والإنجليزية والإلمام بهما، فإذا كانت اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى لجميع المغاربة، فاللغة الإنجليزية ليست اللغة الثانية لجميع الطلبة المغاربة في التعليم الثانوي؛ إذ إن بعضهم يدرس الألمانية أو الإسبانية بوصفها لغة ثانية. وبما أن مباراة الدخول تتضمن اختباراً في الفرنسية والإنجليزية، فالطلبة الذين درسوا الألمانية أو الإسبانية في التعليم الثانوي يجدون صعوبة في الولوج إلى المؤسسة، وإذا تمكنوا من النجاح في المباراة، فيتعذر عليهم مسايرة زملائهم الذين تلقوا الإنجليزية. وفي الوقت ذاته،

يعاني الطلبة الأجانب المشكل نفسه؛ فبعضهم لم يدرس الفرنسية مثل أولئك الذي يأتون من الخليج العربي ومن بعض الدول الإفريقية الأنجلوسكسونية، وبعضهم الآخر لم يدرس أياً من اللغتين.

أمّا الصعوبات التي اصطلح عليها بالعقدية، فتمثّلت في رفض بعض المهتمين بعلوم الشريعة من أساتذة جامعيين سيطرة العلوم الإنسانية -التي هي في نظرهم علوم غير "شرعية"- على مؤسسة شرعية عريقة كمؤسسة دار الحديث الحسنية، بل حتى بعض الطلبة الذي التحقوا بالدار لم يستسيغوا مسألة تغليب ساعات العلوم الإنسانية على ساعات علوم الشريعة، فأثر ذلك سلباً في سير الدراسة والتكوين.

مقترحات لتجاوز هذه الصعوبات

أدت هذه الصعوبات بأساتذة المؤسسة تحت إشراف مديرها إلى عقد اجتماعات متتالية؛ لإيجاد حل مناسب قادر على تجاوز كل هذه الصعوبات، فعملوا على إنجاز مشروع جديد يحدد برامج التكوين ونظام الدراسات والامتحانات والمراقبة المستمرة بالمؤسسة، وعرضوه على المجلس العلمي للمؤسسة قصد المصادقة عليه وتقديمه للجهات الحكومية المعنية لإصدار قرار بشأنه، وبالفعل صدر القرار رقم (930.08) القاضي بتحديد برامج التكوين ونظام الدراسات والامتحانات والمراقبة المستمرة للمعلومات بمؤسسة دار الحديث الحسنية. وقد حاول هذا القانون تجاوز الصعوبات التي لقيها تطبيق القانون القديم. وتتجلى أهم التعديلات التي جاء بها القرار في ما يأتي:

- تخفيض ساعات الدراسة الأسبوعية من ثلاثين ساعة في الأسبوع إلى أربع وعشرين ساعة.

- تخفيض عدد أسابيع الفصل من عشرين أسبوعاً في الفصل إلى ثمانية عشر.

- إعطاء الطالب الحقَّ في اختيار لغتين من بين ثلاث لغات، هي: الفرنسية، والإنجليزية، والإسبانية، فضلاً عن اختيار لغة واحدة أخرى أو لغتين أخريين -بعد التحاقه بالمؤسسة- في حدود إمكانات التأطير المتاحة.

- إحداث سنة تحضيرية للطلبة الملتحقين بالسلك العالي، تتضمن إعطاء دروس تقوية، ودعم الطلبة في المواد التي يعانون فيها ضعفاً معيناً؛ ليكونوا -بعد التحاقهم بالسلك العالي- في مستوى معرفي يقارب مستوى باقي زملائهم.

- حذف مسلك التبريز الذي كان يشكل عائقاً أمام الطالب في ما يخص إعداد بحث الدكتوراه؛ إذ كان يستغرق (المسلك) سنتين، فلا يبقى أمام الطالب سوى سنتين لإنجاز بحثه.

وقد عكف أساتذة المؤسسة ومديرها مرة أخرى على إنجاز مشروع، اقترحوا فيه مضامين المواد المدرَّسة وكيفية توزيعها على نحو منطقي، لا تكون فيه الغلبة لجانب على جانب آخر، مع مراعاة أن المؤسسة هي لعلوم الشريعة، كما اقترحوا تخصيص خمسين أو ستين في المائة من الغلاف الزمني لعلوم الشريعة، وتقسيم الباقي مناصفة بين العلوم الإنسانية واللغات، ثمّ عرضوا ذلك كله على المجلس الداخلي للمؤسسة، فوافق عليه، ثمّ رُفع إلى الجهة المعنية لإصدار قانون بشأنه.

وقد اعتمد المشروع المذكور نظام الفصول، فقسم السلك الأساسي المتخصص المكون من أربع سنوات إلى ثمانية فصول، يتكون كل فصل من (36) ساعة لكل مادة، بمعدل ساعتين في الأسبوع. وحدد العلوم الإنسانية المراد تدريسها إلى جانب المواد الشرعية في الآتي: الأديان، والقانون، والتاريخ، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والفلسفة، والمنطق، ومناهج البحث، والإعلاميات. وتم توزيع مواد العلوم الإنسانية على فصول السنوات الأربع وفق الشكل الآتي:

الفصل	المادة	الفصل	المادة
4-6-7	المنطق	1-5-6-7	الأديان
2-4	التاريخ	2-4-5-7	الفلسفة
3-4	الاقتصاد	1-3-5-8	مناهج البحث
7-8	علم النفس	2-5-8	القانون
3	المعلوميات	2-6-8	علم الاجتماع

أمّا علوم الشريعة؛ علوم القرآن وعلم الحديث والفقه وأصوله واللغات، فيتلقاها الطالب في كل الفصول دون استثناء.

وركز المشروع على السنة التحضيرية لطلبة السلك العالي، من أجل توحيد معارف الطلبة وجعلها في مستوى متقارب في آخر السنة؛ إذ اعتمد تقسيم الطلبة الجدد على أساس النقاط المحصل عليها في مباراة الدخول.(15) إلى فوجين اثنين؛ الأول يخضع لبرنامج مكثف في علوم الشريعة، ويضم هذا الفوج في الغالب الطلبة المجازين في العلوم الإنسانية (الفلسفة، وعلم الاجتماع، والقانون، والتاريخ، والاقتصاد...). والثاني يخضع لبرنامج مكثف في اللغات الحية والعلوم الإنسانية، ويتكون طلبة هذا الفوج من الطلبة المجازين من كلية الشريعة وأصول الدين، وشعب الدراسات الإسلامية... مع السماح لطلبة الفوجين بحضور المواد التي يرون أنفسهم محتاجين فيها إلى مزيد من التكوين. وتجدر الإشارة إلى أن تقسيم الأفواج قد يتغير حسب تخصصات الوافدين على المؤسسة، وفي إطار ما تسمح به إمكانات التأطير.

وبعد هذه السنة، يلتحق الطلبة بالمسلك الخاص المفتوح، وقد فُتح هذه السنة مسلك مرتبط بمشروع المؤسسة؛ وهو تدبير الاختلاف في المجال الإسلامي.

كما اشتمل المشروع على مضامين المواد المدرَّسة كلها في المؤسسة، سواءً

(15) تتضمن مباراة الدخول المواد الآتية: الفكر الإسلامي، واللغة العربية، واللغة الفرنسية، ولغة ثانية حسب اختيارهم.

المندرج منها تحت علوم الشريعة، أو اللغات، أو العلوم الإنسانية والاجتماعية، وقد راعى كل أستاذ في مضامين مادته التقاطعات التي يمكن أن تغني معارف خريجي الدار؛ فحرص أساتذة اللغات على تقديم نصوص في الفكر الإسلامي أو الديني عموماً، حتى لا يجد طالب علوم الشريعة نفسه يدرس نصوصاً بعيدة عن مجاله. وراعى أساتذة العلوم الإنسانية القضية نفسها؛ فأعطوا للنصوص الإسلامية حقها في التحليل والدراسة؛ إذ خصص كل واحد منهم جزءاً مهماً من مضامين مادته، لما له علاقة بالحقل الديني. فعلى سبيل المثال، نجد علم النفس الديني وعلم الاجتماع الديني، والفلسفة الإسلامية، والمقارنات بين الفقه والقانون، والاقتصاد، ومناهج البحث في العلوم الإسلامية والإنسانية.

وحتى تستطيع المؤسسة تدريس هذه المواد بشكل إيجابي، وفي مستوى تطلعاتها، تم توظيف ثلة من الأساتذة الأكفاء الحاصلين على شهادة الدكتوراه في معظم هذه التخصصات، للعمل أساتذة للتعليم العالي قارّين بالمؤسسة، وتعاقدت مع آخرين، فتم توظيف أستاذيْن متخصصيْن في مقارنة الأديان، وأستاذين في الفلسفة ومناهج البحث، وأستاذ في علم الاجتماع، وآخر في التاريخ، وفي القانون، وفي المنطق. وتعاقدت مع أستاذ في الاقتصاد، وآخر في الإعلاميات، وثالث في علم النفس، فضلاً عن توظيف ثمانية أساتذة متخصصين في اللغات الأجنبية؛ أربعة منهم في الفرنسية، وأربعة في الإنجليزية، وتعاقدت مع أستاذيْن متخصصيْن في اللغة العبرية، دون أن ننسى ما توفره المؤسسة من دعم (لوجيستي) ومادي، وما يقوم به الإداريون والتقنيون للنهوض بالمؤسسة، ومستوى التدريس فيها، وتوفير الظروف المناسبة للبحث للطلبة والأساتذة على حد سواء.

خاتمة ورؤية

لا شكّ في أن التجربة التي خاضتها مؤسسة دار الحديث الحسنية، ولا تزال تخوضها، هي في نظرنا تجربة رائدة قلّ نظيرها، خاصة أن الدار من مؤسسات علوم الشريعة العتيقة التي لها طابعها الخاص. وقد استطاعت المؤسسة بعد

مرور أربع سنوات تكوين فوج يحق لها أن تفتخر به، خاصة إذا علمنا أن طلبة هذا الفوج، وعددهم تسعة، يتميزون بالجمع بين الحسنيين؛ فأغلبهم يحفظون القرآن الكريم كله، والآخرون يحفظون جزءاً مهماً منه، ولهم دراية جيدة بالعلم الشرعي، كما أن لهم إلماماً كبيراً بلغات متعددة: الفرنسية والإنجليزية والعبرية، ولهم مبادئ مهمة في اليونانية واللاتينية، والفضل في ذلك راجع بالأساس إلى التكوين الذي تميز بتكامل معرفي رائع بين علوم الشريعة، والعلوم الإنسانية، واللغات الحية والقديمة، ولعل ما أغنى تجربة هذا الفوج بالتحديد دمجها بين برنامجين يكمل أحدهما الآخر، فقد خضع هذا الفوج للتكوين وفق البرنامج الأول الذي أعطى أهمية كبرى للعلوم الإنسانية والاجتماعية واللغات، ثمّ وفق البرنامج الثاني الذي ركز على التكوين الشرعي، فكان لذلك أثر إيجابي في تحصيل هذا الفوج.

ويمكننا الإفادة من تجربة دار الحديث بملاحظة أمرين اثنين:

1 - تميز الفوج الأول من خريجي المؤسسة بفضل خضوعه لبرنامجين اثنين؛ أولهما ركز على اللغات والعلوم الإنسانية، والثاني ركّز على علوم الشريعة.

2 - بالرغم من محاولة تعديل البرنامج الأول، فإننا ما زلنا نلاحظ أن بعض العلوم الإنسانية، كان لها حظ أوفر من بعضها الآخر؛ فالفلسفة والأديان، ومناهج البحث، حظيت بأربعة فصول من ثمانية، في حين لم يحظ التاريخ والاقتصاد إلا بفصلين اثنين.

لذلك سينصب مقترحي على السلك الأساسي. وما دامت سنوات الدراسة في السلك الأساسي هي أربع سنوات بزيادة سنة واحدة عن الجامعات المغربية، فتقترح الدراسة أن يكون التركيز في السنة الأولى على العلوم الإنسانية واللغات، وبذلك سيتمكن الطالب من دراسة كل موادها، ثم يبدأ في السنة الثانية بدراسة علوم الشريعة بنسبة أكبر. أمّا العلوم الإنسانية فسيدرس نصفها في الفصل الأول من السنة، نصفها الآخر في الفصل الثاني من السنة. وفي السنتين المتبقيتين تقسم

المواد إلى وحدتين؛ وحدة القرآن والحديث، ووحدة الفقه والأصول. وتقسم مواد العلوم الإنسانية إلى قسمين؛ الأول يدرَّس لطلبة وحدة القرآن والحديث، ويضم التاريخ والقانون والاقتصاد ومناهج البحث وعلم النفس. والثاني يدرَّس لطلبة وحدة الفقه والأصول، ويضم الأديان والمنطق والفلسفة وعلم الاجتماع ومناهج البحث. وبهذا سنكون على مقربة من تحقيق الهدف في أن يكون طالب علوم الشريعة عالِماً مُلمّاً بأصول الشريعة، مُنفتحاً على العلوم الإنسانية الأخرى، عارفاً اللغات الحية التي لا غنى له عنها إن أراد التواصل مع غيره من سكان هذا العالم.

ولا بدّ من أن يتم في السلك العالي فتح ثلاث وحدات؛ وحدة في القرآن والحديث وعلومهما، ووحدة في الفقه وأصوله، ووحدة في الأديان والفلسفة والفكر الإسلامي، تُدّرس في مجموعها علوم الشريعة والعلوم الإنسانية. ولكن، بنسب مختلفة؛ على أن تحظى الوحدة الأخيرة بقسط أوفر من العلوم الإنسانية، لا سيّما الفلسفة، وعلم الأديان، والمنطق، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتاريخ، والقانون.

إن مشروع التكامل المعرفي بين العلوم لن يتحقق بشكل فعلي في دار الحديث الحسنية، أو في غيرها من المؤسسات الشرعية التي تبنّت، أو تسعى إلى تبنّي هذا المشروع، إلا بتوافر الشروط الآتية:

1 - الإيمان بفائدة المشروع أو ما يمكن أن يقدّمه من إنجازات حقيقية خدمة للدين الإسلامي على كل المستويات: العقدية والتشريعية؛ إذ من لا يؤمن بفكرة ما لا يمكنه تحقيقها أبداً.

2 - وجود إرادة حقيقية لدى الأطر التعليمية التي تعنى بتدريس علوم الشريعة، فالغالب في هذه الأطر أنها تلقت تعليماً تقليدياً، وتجهل قيمة العلوم الإنسانية ودورها في الرفع من مستوى خريجي علوم الشريعة، لذلك لا تجد لديها إرادة حقيقية في أن يتلقى الطلاب إلى جانب مواد الشريعة مواد أخرى

تساعدهم على الفهم والتحليل والتعامل مع الواقع والمجتمع. وعليه لا بدّ من أن يحسّ هؤلاء أولاً بفائدة هذا المشروع، وإلا كانوا قوة معارضة لتطبيقه، وربما معرقلة لسيره، خاصة إذا أحسّت هذه الفئة أن هذه العلوم تزاحم علوم الشريعة. وإذا حصل ذلك فلا شكّ في أنها ستعمل على بث الشك والريبة في صفوف الطلبة، وقد تستغل مقولة أن هذه العلوم تطورت في الغرب، فتدعو إلى رفضها بوصفها علوماً غير إسلامية.

3 - وجود إرادة سياسية حقيقية، تتجلى في إخراج النصوص القانونية المنظمة التي تسعى إلى النهوض بالمؤسسات الشرعية. ويعدّ الظهير الشريف رقم (1.05.195) خطوة مهمة يجب أن تتلوها خطوات أُخَر في الاتجاه نفسه، والأمر هنا يهم الأطر التعليمية بوصفها الفئة الممارسة والمنفذة للمشروع، فعليها أن تقترح ما تراه مناسباً، لتحسين مستوى الطلبة الذين يتخرجون على أيديها.

4 - الإيمان بأن التكامل بين العلوم يقتضي التكامل بين المؤسسات التعليمية، التي لها الاهتمام نفسه، والتعاون معها.

5 - الانفتاح على الخبرات الأجنبية؛ وذلك بإرسال الأطر التعليمية من أجل التكوين بالمؤسسات الأُخَر، التي راكمت تجربة مهمة في هذا المجال للاستفادة من خبرتها، والاستعانة ببرامجها.

6 - ضرورة تحديد مدّة زمنية كافية لتقويم التجربة والحكم عليها، وعدم الاستعجال في الحصول على النتائج الـمُرضية، فما عرفه التعليم الجامعي خلال عقود الانحطاط لا يمكن تقويمه خلال سنوات قليلة.

7 - ضرورة تدريس العلوم الإنسانية وفق تصور إسلامي، خاصة ونحن نعلم أن هذه العلوم وضعها الغرب لهدف معين هو الاستعمار والاحتلال؛ إذ "راح عدد من المستشرقين والعلماء والمبشرين والرحالة والدارسين يقاربون شعوبه وبلدانه، تاريخاً وقيماً وتقاليد ونظماً وواقعاً، حتى ترعرعت في سياق ذلك جملة من الدراسات الإنسانية المختصة، التي على الرغم من انطلاقها من مبدأ

التعرُّف والتعريف، إلاّ أن ما تمخض عنها من معارف وعلوم، لم يتشكل في ضوء ما تمليه طبيعة تلك الشعوب والبلدان، وما تفرضه حقائقها الموضوعية من توصيف وتحليل وتحديد، بل تشكلت في المقام الأول وفق ما يحمله الغرب نفسه من رؤية معرفية نحو العالم، وما تتحكم به من نزعات نفسية وتصورية نحو الآخر.[16]

(16) القرشي، علي. **الغرب ودراسة الآخر إفريقيا أنموذجاً**، سلسلة كتاب الأمة، العدد 96، رجب 1424، سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية- قطر.

الفصل الثالث

تحليل وتقويم جهود التكامل المعرفي في «الحوزة والجامعة» في إيران (1979م - 2009م)

حسان عبد الله حسان[1]

مقدمة

يعاني العالم الإسلامي حالة انقسام حاد في مشاريعه النهضوية، ويبدو هذا الانقسام واضحاً في عدم تبني إطار مرجعي تجتمع عليه الأمة للخروج من "حالة الغياب الحضاري". ويعود هذا الانقسام الحاد إلى الاتصال الفكري بالمجتمع الغربي في آخر مراحل الانهيار الحضاري؛ مرحلة سقوط الخلافة العثمانية، وما أحدثه من صدمة فكرية لدى مثقفينا، الذين رأوا في "المجتمع الجديد" -بكل ما يحمل من قيم واتجاهات وأنماط سلوكية- نموذجاً للنهضة والتقدم، من غير دراسة العوامل الاجتماعية والنفسية "لحادث التقدم الغربي" وظواهره الفكرية والسياسية التي ارتبطت بوجوده، وهو ما لم تعرفه "البيئة (النفسية والثقافية والاجتماعية والدينية) الإسلامية.

وكان من أبرز نتائج هذا "الاستيراد" و"الانبهار"؛ الذي أطلق عليه مصطلح "التنوير"، ظهور إشكالية كبيرة في النظام المعرفي في الواقع الإسلامي، ظلت

(1) دكتوراه في التربية الإسلامية، أستاذ أصول التربية بجامعة المنصورة – مصر. البريد الإلكتروني: hasnnaser@hotmail.com

آثارها باقية ومنذ عقود حتى الآن، وتمثلت هذه الإشكالية في "ازدواجية المعرفة"، وفي ضوئها قُسّمت المعارف -بصورة غير متعارف عليها من حيث المنهج- إلى "معارف دينية" تعبّر عن الموقف الديني وعلومه وأحكامه وشعائره، ومعارف غير دينية: دنيوية تعبّر عن العلوم الاجتماعية والطبيعية والتطبيقية، وهو ما اصطلح على تسميته في المشهد التعليمي الإسلامي نظام "التعليم الديني" و"التعليم المدني".

وقد تعرض المجتمع الإيراني بوصفه جزءاً من المجتمع الإسلامي لموجات التغريب نفسها، والانقسام والازدواجية الفكرية التي بدأت على المستوى التعليمي بإنشاء مدرسة دار الفنون مقابل المدارس الدينية، وانتهت بإشكالية أو ثنائية "الحوزة" بوصفها ممثلة للعلوم (الدينية) و"الجامعة" ممثلة للعلوم (الدنيوية)، فترتَّب على ذلك حدوث انفصال بين مكونات النسق الفكري للعقل الإيراني، بين ما هو ديني تقدمه الحوزة، وما هو دنيوي تقدمه الجامعة. ثم انتقلت هذه الإشكالية بعد قيام الثورة الإسلامية لإبراز تساؤل آخر طرحته الثورة ومنظّروها، وهو تساؤل عن "وحدة الحوزة والجامعة" كما جاء في الخطاب الفكري والسياسي للخميني.

يهتم هذا البحث بدراسة التجربة الإيرانية وتحليلها وتقويمها في مجال التكامل المعرفي في "الحوزة والجامعة" منذ عام (1979م-2009م)، وذلك من خلال تحليل الأدبيات الفكرية والخطابات الرائدة، التي ساهمت في تأصيل هذه الجهود، وتناول أبرز القرارات والإجراءات والمراكز والمؤسسات التي هدفت إلى تحقيق هذا الغرض. كما يسعى البحث إلى تقويم هذه التجربة من خلال المؤشرات التي طرحتها في أدبياتها المختلفة، للوقوف على أهم الإنجازات والإخفاقات فيها، وإبراز نواحي القوة والضعف لتطوير أفكار "الأسلمة" و"التكامل" في الواقع الإيراني، وما يمكن الاستفادة منه في تجارب إسلامية أخرى.

أولاً: الإجراءات المنهجية نحو التكامل المعرفي في الجامعة الإيرانية

خضعت الإصلاحات في الجامعة الإيرانية للتطورات السياسية التي حدثت في إيران منذ عام 1979م، وأبرزها نظرية "ولاية الفقيه" في الحكم، وهيمنة الحوزة الدينية على الواقع الاجتماعي، لا سيّما التعليم. وقد اتخذت هذه الإصلاحات عدة مسارات أساسية انطلقت من رؤية الخميني للجامعة الإسلامية، ويمكن تحديد أهم هذه المسارات فيما يأتي:

1 - الأصول الحاكمة للجامعة الإسلامية

أشار قرار المجلس الأعلى للثورة الثقافية إلى أن المبادئ التي تحكم عمل الجامعة الإسلامية على جهتين:

أ - كونها جامعة؛ وتتضمن وظائفها الأساسية ما يأتي:
- التنمية العلمية والعقدية المتوازنة للطلاب، وتوفير الرخاء والسعادة للشعب.
- إيجاد الحرية في التفكير، ودراسة الآراء والنظريات والأفكار المتعددة.
- ربط الأفكار والنظريات العلمية على المستوى النظري بالجوانب التطبيقية في المجتمع.
- امتلاك الجامعة القدرة على حل مشكلات المجتمع الفكرية والاجتماعية، والمشاركة في المشهد الفكري العام في المجتمع وإفادته.
- المحافظة على القيم والتقاليد والمفاهيم الأخلاقية للمجتمع.

ب - كونها جامعة إسلامية؛ وتتضمن في هذه الحالة، فضلاً عن الوظائف السابقة، مبادئ أخرى تصبغها بالصبغة الإسلامية، وهي:
- تنطلق الجامعة الإسلامية من رؤية توحيدية في جميع شؤون الجامعة، بالإضافة إلى ضرورة ترسيخ مبدأ "العلم والتعليم بمنزلة العبادة".
- تنمية الجوانب المعنوية الأخلاقية لأفرادها، والاهتمام بالتزكية، ونشر مكارم الأخلاق في المجتمع.

- تفعيل القيم الإسلامية في المجتمع، والشعور بالمسؤولية أمام الله في نشر المعارف الإسلامية داخل المجتمع.

وجاء الاهتمام بربط الجامعة بالمجتمع ومشكلاته الاجتماعية بعد النقد الموجه للجامعة في العهد السابق للثورة. ومن أبرز ما وجّه إليه من نَقد: انفصال الجامعة عن المجتمع وقضاياه وحاجاته، واختلاف لغة الجامعة عن لغة المجتمع، وتباين قيم المجتمع (الدينية) عن قيم الجامعة (العلمانية). وقد جاء التوجه الجديد في الجامعة ليؤكّد معالجة هذه المساوئ التي كانوا يعدّونها خادمةً للغرب والاستعمار العالمي، وليس للإيرانيين.

كما يتوافق مع هذه الأهداف ما قرره المجلس الأعلى للثورة الثقافية في "البرامج الأساسية لمؤسسات التعليم العالي"، من ضرورة العمل على "تعميق المعرفة الدينية الخاصة بمنظومة القيم الإسلامية، وتنمية الوعي الاجتماعي وثقافة حب المشاركة وتحمل المسؤولية والاستقلالية في الجامعات".

2 - قانون حفظ الحدود والآداب الإسلامية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي(2)

نظمت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي شكل العلاقات بين الطلاب من الجنسين داخل الجامعة من خلال قانون "حفظ الحدود والآداب الإسلامية"، الذي أكد ضرورة الفصل بين الجنسين داخل قاعات الدرس العلمي، وفي جميع الميادين التي يحتمل فيها "الاختلاط" بين الذكور والإناث مثل: قاعات القراءة، والمعامل والمختبرات، والمستشفيات، وممارسة الرياضة، وأماكن التجمعات. كما أكد ارتداء "الحجاب" للطالبات في كل هذه الأماكن، وعدم التخلي عنه

---

(2) آيين نامه حفظ حدود وآداب إسلامي در دانشگاهها ومؤسسات آموزش عالي (قانون المحافظة على الآداب والأخلاق الإسلامية) (مصوب جلسات **114 - 116 - 117 - 121، مؤرخ 1366/3/5هـ.ش، 1366/3/26 هـ.ش، 1366/4/2 هـ.ش و1366/5/6هـ.ش، شوراي عالي انقلاب فرهنگى) (المجلس الأعلى للثورة الثقافية).**

لأي سبب. كما حث هذا القانون على ضرورة مراعاة "عدم الاختلاط" عند بناء الجامعات وتصميم قاعات الدرس؛ إذ تكون متسقة مع القيم الإسلامية.

3 - العناصر البشرية المكونة للجامعة (الأستاذ - الإدارة- الطالب)

نتيجة لحالة الصراع بين الاتجاهات الفكرية المختلفة داخل الجامعة بعد قيام الثورة الإسلامية، اتخذ قرار غلق الجامعات مدّة أربع سنوات، تمّ خلالها إعداد القوانين الخاصة بتعيين أعضاء هيئة التدريس، ومديري الجامعات، وسياسات قبول الطلاب بما يتوافق مع التوجهات الفكرية الجديدة. وفيما يتعلق بتعيين أعضاء هيئة التدريس والمديرين اشترط القانون الجديد توفر خمسة متطلبات في هذه الفئات، هي:[3]

أ - التقوى والورع واجتناب كل ما يضر أو يمس بهما.

ب - الالتزام (الاعتقادي) بالقانون الأساسي للجمهورية الإسلامية في إيران، لا سيما ولاية الفقيه.

ج - الاشتهار بحسن السمعة والأخلاق الحسنة.

د - عدم المشاركة في الحكم في عهد النظام السابق؛ النظام البهلوي.

هـ - عدم الانتماء إلى أحزاب أو منظمات غير قانونية.

أما فيما يتعلق بسياسات القبول بالجامعات فإنه يخضع لمجموعة من المعايير الأكاديمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية. ويحظى المعيار السياسي بالأهمية الأولى، ثم يأتي في المرتبة الثانية المعياران الاقتصادي والاجتماعي، وأخيراً المعيار الأكاديمي.[4]

---

(3) انظر: آيين نامة مديريت دانشگاهها ومؤسسات آموزش عالي (قوانين الجامعة ومؤسسات التعليم العالي) (مصوب دويست وچهل ونهمين جلسة مؤرخ 1370/4/11هـ) (جلسة 181، 183 تاريخ 1367/12/23هـ.ش).

(4) Sakurai, Keiko. "University Entrance Examination and the Making of an Islamic Society in Iran: A study of the Post-Revolutionary Iranian Approach to "konkur"." *Iranian Studies*, Vol. 37, September 2004, p. 391.

وبما يتصل بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي، فإن الهدف فيه هو الارتقاء بالمناطق غير المتميزة؛ أي المناطق الأكثر فقرًا؛ إذ حدد لها نصيب أكبر لدخول الجامعة. "ففي عام 1983 خصص حوالي 35% من حصة دخول الجامعات للمناطق الريفية، وفي عام 1998 ارتفعت النسبة إلى 69%."[5] وفيما يتعلق بالمستوى السياسي، الذي يشير بوضوح إلى "أدلجة" النظام التعليمي، فهو أداة لترسيخ الفكر الإسلامي والثوري في المجتمع. وفي هذا المستوى أشار المقياس بوضوح إلى أن أهم شروط القبول في الجامعة هي عدم الانحراف عن نظام الجمهورية الإسلامية، وهذا الانحراف يتمثل -طبقًا لرؤية النظام السياسي- في: محاربة النظام الإسلامي؛ أي نظام الجمهورية الإيرانية، والانتماء إلى تنظيمات معادية للنظام الإسلامي؛ أي نظام ولاية الفقيه، والدعاية للمذاهب الوضعية والمادية المخالفة للإسلام، والوقوع في الفساد الأخلاقي.

كما أشارت إحدى الدراسات إلى أن أهم معايير القبول في الجامعات الإيرانية، ليست هي المستوى الأكاديمي أو الاختبار النظري، وإنما هناك معايير أخرى هي:[6]

- الالتزام العقدي للطالب؛ (أي الالتزام بنظام الولي الفقيه).
- وجود توصية من مؤسسة دينية.
- المعرفة بالفلسفة والتشريع الإسلاميين.
- المساهمة في الانتخابات الوطنية العامة.

4 - المقررات والمناهج الدراسية

تضمنت المناهج الجامعية مجموعة من الدروس العامة التي أطلق عليها "المعارف الإسلامية"، وتتمُّ دراستها في مختلف أقسام الجامعة الدراسية، حسب

(5) Ibid., p. 391.

(6) العواملة، خالد عبد الحميد. "الثورة الإيرانية وشرعية النظم السياسية العربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 1992م، ص275.

المراحل الدراسية، في محاولة لغرس القيم الإسلامية في الجامعة، ونشر الثقافة الدينية بين خريجي الجامعة الإيرانية في ضوء التوجهات نحو الأسلمة والتكامل المعرفي، كما يظهر في الجدول الآتي.

جدول يوضح أقسام المعارف الإسلامية العامة ودروسها في الجامعات الإيرانية(7)

القسم الأساسي	العناوين الفرعية	عدد الساعات
-گرايش مباني نظري إسلام (الأصول النظرية للإسلام)	-العقيدة الإسلامية (النبوة والإمامة). – الإنسان في الإسلام. – الحقوق الاجتماعية والسياسية في الإسلام.	32 32 32
– أخلاق إسلامي (الأخلاق الإسلامية)	– فلسفة الأخلاق. – الأخلاق الإسلامية (المفاهيم والأصول). – الأخلاق العملية. – العرفان العملي في الإسلام.	32 32 32 32
– انقلاب إسلامي (الثورة الإسلامية)	– الثورة الإسلامية في إيران. – التعريف بالقانون الإسلامي للجمهورية الإسلامية. – الفكر السياسي للإمام الخميني.	32 32 32
– تاريخ وتمدن إسلامي (تاريخ الحضارة الإسلامية)	-تاريخ الثقافة والحضارة الإسلامية. – تاريخ تحليلي للصدر الإسلامي. – تاريخ الإمامة. – تفسير موضوعي للقرآن. – تفسير موضوعي لنهج البلاغة.	32 32 32 32 32

تُعَدّ دروس "المعارف الإسلامية" هدفاً محورياً للتعليم الجامعي لتحقيق التكامل المعرفي، كونه يؤسس لخبرة مشتركة بين جميع الطلاب، كما أنه يقدّم المعرفة الإسلامية الضرورية فيما يتعلق بالإيمان والأخلاق والثقافة الإسلامية. وأساتذة الحوزة هم مَن يقومون بتدريس هذه الدروس. وجريان الأمور على

(7) الجدول من إعداد الباحث ومصدر البيانات: شواري عالي انقلاب فرهنگي (المجلس الأعلى للثورة الثقافية).

هذا النحو يكرّس علاقة الحوزة بالجامعة الإيرانية بعد الثورة، ويُعدّ أحد عوامل التخفيف من حدة الازدواجية بين الحوزة والجامعة، فقد أصبح من المألوف رؤية الحوزويين معلمين داخل قاعات الدرس الجامعي، وهو الأمر الذي لم يكن معهوداً من قبل في المشهد الجامعي. والمعرفة الإسلامية الأساسية التي تقدم هنا -أيضاً- تحتوي على عناصر إضافية خاصة بالتجربة الإيرانية، مثل الثورة الإسلامية، والفكر السياسي للخميني، وهو ما يشير إلى وجود بُعد أيديولوجي أكثر منه إسلامي في المقررات العامة، أو بحسب تعبير آخر "التعليم العام".

5 - الوجود الحوزوي في الجامعة

حدد الخميني -بعد الثورة- مهام المرجع أو الزعيم (الولي الفقيه) في توجيه شؤون المجتمع السياسية والاقتصادية والثقافية كافة، وانعكس ذلك بشكل واضح على الجامعة الإيرانية، خاصة فيما يتعلق بالوجود الحوزوي الذي هيمن على أمور الجامعة الإيرانية وأنشطتها كافة؛ ففي فترة ما تقلّد رئاسة جامعة طهران أحد المعممين دون أن يكون مؤهلاً بأية درجة علمية جامعية.[8] ويمكن تحديد أبرز مجالات الوجود الحوزوي بصورة تنظيمية في البناء الإداري والثقافي للجامعة فيما يأتي:

أ - مؤسسة الولي الفقيه (نهاد نمايندگي مقام معظم رهبرى در دانشگاه): تراقب هذه المؤسسة -التي تمثل الولي الفقيه- الأبعاد القيمية والأخلاقية والثقافية في الجامعة في ضوء المعايير والقواعد الإسلامية، وارتباطها الأكبر بفئة الطلاب والتشكيلات الطلابية بالجامعة. ومن أهم أهدافها المعلنة:[9]

- تنمية العلاقات بين الطلاب والجامعة وتعميقها على أساس القيم الإسلامية.

---

(8) وهو آية الله عباس على عميد زنجاني، وهو أول رجل دين يتولى رئاسة جامعة طهران في الفترة من (نوفمبر 2005م - فبراير 2008م).

(9) شوراى عالي انقلاب فرهنگى. (المجلس الأعلى للثورة الثقافية) (مصوب سيصدروبيمت وجهارمين جلسة مؤرخ 1372/12/3هـ.ش).

- تنمية الفضاء المعنوي الإسلامي في الجامعة، وتعميق الفضائل الأخلاقية.

- توجيه البيئة السياسية للجامعة.

- الهداية والتوجيه الفكري للمنظمات الطلابية في الجامعة.

- تحقيق قيم الثورة الإسلامية وسيادتها على المستويات العملية.

- مواجهة العقائد والأفكار المنحرفة والغزو الثقافي، وتنمية روح الاستقلال الفكري.

- تعزيز العلاقة والوحدة بين الحوزة والجامعة.

وتقوم هذه المؤسسة بتعبئة الطلاب معنوياً ومادياً باتجاه القيم والأفكار الأساسية لخط الثورة الإيرانية، لا سيما الاتجاه التقليدي فيها، وهو الاتجاه الذي يمثله "المرشد". وتقوم هذه المؤسسة على متابعة تنفيذ الأمور الدينية والمذهبية، كإقامة الصلاة، وصلاة الجمعة، والمجالس المذهبية والشعائر المختلفة داخل الجامعة، والإشراف على تطبيق القرارات والقوانين الخاصة بمراعاة القواعد والقيم الإسلامية، ومتابعة دروس المعارف الإسلامية وتقويمها. وتصدر هذه المؤسسة مجلة بعنوان "آواي نهاد" (صوت المؤسسة) تتضمن آراء مؤسسة "القيادة" التوجيهية والإرشادية لطلاب الجامعات.

ب - لجنة حماية الباحثين والمنظرين (هيئت حمايت از كرسي هاى نظرية پردازي ومناظره ويژه علوم إنساني ومعارف ديني): تختص هذه اللجنة بقضية "التنظير الفكري" في العلوم الإنسانية والمعارف الدينية. وهدفها الأساسي إنتاج نظريات جديدة في هذه المجالات وفقاً للرؤية الإسلامية، يتولى إعدادها باحثون مؤهلون. وتتخصص هذه اللجنة مجموعة من الأقسام للوصول إلى النظرية الجديدة، هي:[10]

(10) نويدي، محمد علي. **كرسي هاي نظريه پردازي علمي وشبكه هاى تفكر**، (قسم التنظير العلمي) 1387هـ/2008م. www.Korsi.ir.

- قسم التنظير العلمي "كرسي نظرية پردازي": ويتم فيه طرح الافتراضات والأصول الأساسية للنظرية المراد تعميمها.

- قسم الابتكار والإبداع "كرسي نو آورى": ويتم فيه عرض عناصر الجدة في النظرية المراد تعميمها، واختلافها عن النظريات المطروحة في الساحة الفكرية.

- قسم النقد "كرسي نقد": وفي هذا القسم يتم نقد النظرية المراد تعميمها من حيث إبراز إيجابياتها وسلبياتها، لتحديد مدى قبول هذه النظرية ورفضها، مع رعاية النقد المنطقي والأخلاق العلمية.

- قسم المناظرة "كرسي مناظره": وفي هذا القسم يتم التباحث بين صاحب النظرية والناقدين لها بصورة شفهية، من أجل تقديم تفسيرات علمية لأوجه النقد والاعتراضات.

- قسم النشر والإعلام "كرسي ترويجي": ويقوم هذا القسم بنشر النظريات العلمية الجديدة، بهدف إشاعة روح الابتكار بين الباحثين.

وتوجد ستة ميادين علمية رئيسة لعمل هذه اللجنة، هي: "العلوم الاجتماعية، والعلوم السلوكية، والعلوم العقلية، والعلوم النقلية، والأدب واللغة، والثقافة والفنون". وتبدو أهمية هذه اللجنة في تفعيل الآراء والأفكار الموجودة في ميدان العلوم الإنسانية، بهدف سد الفجوة بين الرؤى الغربية والرؤية الإسلامية. وقد بلغت الطروحات المقدمة -حسب ما وقف عليه الباحث- (137) أطروحة. وتقوم هذه اللجنة بدراسة مفصلة للوقوف على أهم النتاجات الفكرية، وتحليلها في ضوء الأهداف المعلنة لها، ومدى إسهام هذه الأطروحات في ميدان العلوم الإنسانية والمعارف الدينية.

ت - معادلة المراحل الدراسية الحوزوية بالشهادات الجامعية

كان من ضمن الانتقادات التي وُجِّهت للحوزة قبل الثورة، عدمُ وجود أساليب تقويم تسهم في منح درجات علمية مقننة مثل الجامعيين. لذلك صدر قرار من

المجلس الأعلى للثورة الثقافية بمعادلة المراحل الدراسية الحوزوية بالشهادات الجامعية. ومعالجة هذا النقص في معادلة شهادة الحوزة بالشهادة الجامعية لدى الحوزويين، له أهداف أيديولوجية أخرى، تتمثل في تمكين خريجي الحوزة من التدريس بالجامعة، دون الحاجة إلى الحصول على شهادات جامعية، ومن ثم مساواتهم بالجامعيين. وجاءت معادلة المراحل الدراسية الحوزوية بالدراسة الجامعية على النحو الآتي:

- الانتهاء من المستوى الأول من برنامج دراسة "السطوح" في الحوزة يعادل الانتساب إلى الجامعة.
- الانتهاء من المستوى الثاني من برنامج دراسة "السطوح في الحوزة يعادل درجة "الليسانس" الجامعية.
- الانتهاء من المستوى الثالث من برنامج دراسة "السطوح" في الحوزة يعادل درجة "الماجستير الجامعية".
- الانتهاء من المستوى الرابع من برنامج دراسة "السطوح" في الحوزة يعادل درجة "الدكتوراه" الجامعية.

6 - جامعة إعداد المعلم الجامعي "دانشگاه تربيت مدرس"

واجهت الجامعة الإيرانية بعد الثورة؛ في ظل المشروع التربوي الحديث، نقصاً حاداً في أعداد هيئة التدريس المؤهلين والمتفقين فكرياً مع الاتجاه الإسلامي للثورة. وقد كان هذه النقص أحد الأسباب الرئيسة في تعليق الدراسة بالجامعات مدّة زمنية اقتربت في بعض الفروع الجامعية من أربع سنوات. ولمواجهة النقص في الكم والكيف لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، أنشئت عام 1981م -بعد أقل من عام لقيام الثورة- "دانشگاه تربيت مدرس"؛ أي "جامعة إعداد المعلم".[11] والهدف العام لهذه الجامعة تربية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

(11) يستخدم في الفكر التربوي الإيراني مصطلح "تربيت مدرس" (إعداد المعلم الجامعي)، ويقصد به إعداد المعلم الجامعي. أمّا إعداد المدرسين والمعلمين للمراحل قبل الجامعية، فيطلق عليه اسم "تربيت معلم" (إعداد المعلم قبل الجامعي).

في الفروع والأقسام المختلفة ومراكز التعليم العالي، والارتقاء العلمي والبحثي بهم، وتنمية الدراسات العليا وتطوير أقسامها. والأهداف المعلنة للجامعة هي:[12]

- إعداد المعلمين المؤمنين بالثورة الإسلامية ومبادئها الفكرية القائمة على الإسلام والإيمان، والعمل بما يتوافق مع الشريعة الإسلامية، وإرضاء الله تعالى.
- إعداد المعلمين في المجالات والفروع العلمية المختلفة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، بما يحقق الاكتفاء والاستقلال العلمي في الدولة.
- إعداد المعلمين المهرة الذين يستطيعون تحسين نوعية التعليم والبحث العلمي، والإسهام في إحداث التغييرات الجوهرية، وتطوير التعليم العالي.

7 - مركز دراسة وتدوين كتب العلوم الإنسانية للجامعات (سمت)

وهو من أهم المراكز التي أنشئت بعد الثورة في ظل تحقيق إسلامية الجامعة. ويقوم هذا المركز بإعداد كتب العلوم الإنسانية في الجامعة وتدوينها من خلال اتجاهين أساسيين: هما: التأليف، والترجمة؛ بغرض توفير المصادر والمراجع العلمية والتعليمية في الجامعات ومراكز التعليم العالي. ويضم المركز أكثر من (21) قسماً علمياً تخصصياً لتحقيق هذا الغرض. ومن الجدير بالذكر أن أحد هذه الأقسام هو قسم "اللغات الأجنبية" الذي يهتم بعملية الترجمة من اللغة الإنجليزية وإليها. وقسم التخطيط والبحوث الذي يهتم بإعداد الكتب للنشر، كما يقيم حلقات وورشات علمية للباحثين والأساتذة المؤلفين؛ بغرض البحث في المسائل الإسلامية الدراسية في ميدان العلوم الإنسانية، وتحديد أولويات الإعداد والتأليف. كما يصدر المركز مجلتين، هما: "سخن سمت (حديث سمت)"، و"خبر نامه سمت (أخبار سمت)".

---

(12) انظر سياسات الجامعة وعملها واستراتيجيتها:

- دانشگاه تربيت مدرس (جامعة إعداد المعلم الجامعي): **گزارش عملكرو معاونت آموزشى (تقرير انجازات معاونية التعليم)**، طهران 1376هـ.ش/1997م.

ثانياً: الإجراءات المنهجية نحو التكامل المعرفي في الحوزة العلمية

أشار الخميني إلى أوجه القصور في الحوزة العلمية قبل الثورة، وأهمّ أوجه القصور هذه هي: وجود ما أسماه "العلماء المتحجرين المتظاهرين بالصلاح"، الذين حرموا الحوزة في إيران من دراسة الفلسفة والعرفان واللغات الأجنبية، وفصل الدين عن السياسة، وانفصال الحوزة عن المجتمع واحتياجاته. لذلك دعا الخميني إلى تنظيم الحوزات وإعادة هيكلتها، ورفض شعار "نظام الحوزة في عدم نظامها". وأكد في بياناته بعد الثورة على ضرورة ربط الحوزة بحاجات المجتمع وتطلعاته، وذلك من خلال ابتكار نظريات فقهية ترتبط بالواقع؛ فالفقه الإسلامي فقه متحرك يرتبط بعنصري الزمان والمكان. ومن هنا رأى الخميني أن على المجتهد ضرورة الإحاطة بالعلاقة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وأنّ السؤال الأهم الذي تجب مراعاته في البرنامج التدريسي والتعليمي للحوزة، هو: كيف نطبق الأصول الثابتة للفقه في عمل الفرد والمجتمع؟ وكان لدعوة الخميني أثر ملموس في ارتباط كثير من المراجع والطلاب بالنظام الجديد في إيران بعد الثورة، ومواجهة الاتجاه التقليدي الذي رفض فكرة إيجاد إصلاحات أو تغييرات في نظام الحوزة. ونشير فيما يلي إلى أبرز مستويات التغيير أو الإجراءات المنهجية الجديدة التي اتخذت لتطوير عمل الحوزة، خاصة ما يتعلق بتحقيق التكامل المعرفي في المشهد التعليمي الجامعي.

1 – إدارة الحوزة

شهدت الحوزة العلمية في قُمْ –على المستوى الإداري– تغييرات هيكلية مهمة، تمثلت في تشكيل أول إدارة للحوزة في إيران على مستوى تاريخها الطويل. فقد تشكّل المجلس الأعلى لشورى الحوزة بِقُمْ في أوائل عام 1981م بتأييد من الخميني وبعض المراجع في الحوزة، في محاولة لتقنين الدرس العلمي

في الحوزة، وضم المدارس التعليمية تحت هذه الإدارة.[13] ومن أهم وظائف مجلس شورى الحوزة:[14]

- إعداد البرامج الدراسية لكل المستويات والمراحل التعليمية في الحوزة، وتدوينها، مع مراعاة عوامل القوة والضعف في النظام السائد في الحوزة.
- مشاركة "جامعة المدرسين" المجامع العلمية الأخرى في إعداد البرامج المدرسية وتدوينها.
- تحديد الضوابط الخاصة بمسألة قبول الطلاب في الحوزة.
- الإشراف على الجوانب السلوكية والأخلاقية للطلاب المسجلين في الحوزة.
- عقد الامتحانات، وتجهيز ملفات خاصة بكل طالب.
- تشكيل إدارات المدارس التي تخضع لإشراف المجلس، لتهيئة أسباب المعيشة للطلاب، وتوفير المستلزمات الدراسية.

2 – تحولات النظام التعليمي في الحوزة: جامعة الإمام الصادق نموذجاً

اتخذت في الحوزة إجراءات منهجية على مستوى النظام التعليمي؛ إذ تم تحديث التعليم في الحوزة في عدد من الاتجاهات، أشار إليها عبد الجبار الرفاعي؛ أحد أساتذة الحوزة، وهي:[15]

أ – إعادة تدوين المقررات والكتب الدراسية بأسلوب حديث، ينأى عن الصياغات الكلاسيكية لتلك الكتب، المشبعة بالإبهام والغموض، والموضوعات

(13) ما تزال بعض المدارس الدينية على النظام الإداري القديم تخضع لإشراف المراجع.

(14) شيرخانى، علي. "**تحولات حوزه ى علمية ى قم پس از انقلاب اسلامي**"، **دانشگاه اسلامي (التحولات التي شهدتها الحوزة العلمية بعد الثورة الإسلامية)**، طهران، سال هشتم، شماره 23، 24، ياييزو زمستان 1383هـ.ش، ص114.

(15) الرفاعي، عبد الجبار. **تحديث التعليم الديني في الحوزة العلمية والتمهيد لانبثاق السؤال اللاهوتي الجديد**، بيروت: الحياة الطبية، ع15، طبعة إلكترونية.

الهامشية، والتوسع فيما ينبغي الاختصار فيه، والاختزال والتكثيف فيما ينبغي التوسع فيه، والاضطراب المنهجي في ترتيب المسائل. وقد استبدلت كتبٌ أخرى بهذه الكتب، أعادت ترتيب المسائل وفق منهجية أحدث، وتهذيب ما هو هامشي أو استبعاده، وصياغتها بأسلوب واضح بعيد عن الاختزال والغموض.

ب - تنظيم البرامج والفصول الدراسية، والسعي لتدشين تخصصات في المعارف الإسلامية، وتعزيز طريقة الامتحانات والاختبارات التحريرية والشفوية، واعتماد الدرجات والرتب العلمية.

ت - استعارة الصيغة الحديثة للتعليم الجامعي، بالارتقاء بالبرامج الدراسية إلى مساقات التعليم الجامعي، وإحداث تخصصات متنوعة في المعارف الإسلامية، باستعارة الحقول المختلفة للعلوم الإنسانية، أو تدشين تخصصات في العلوم الإنسانية.

وقد أضيفت درجة الليسانس (كارشناسى) والماجستير (كارشناسى ارشد) والدكتوراه (دكتر) في الحوزات الجديدة التي أنشأت في ظل هذه التحولات، وقد ظهرت تحت مسميات جامعية مثل: "مؤسسة الخميني للبحث العلمي والتعليم"، "جامعة المفيد"، "مؤسسة باقر العلوم للتعليم العالي"، "معهد الفقه والحقوق"، "جامعة الإمام الصادق". كما تأسس أكثر من (500) مركز بحثي يستوعب الخريجين الجدد في هذه المعاهد والمؤسسات والجامعات الحوزوية، بهدف تحقيق التكامل المعرفي بين الحوزة والجامعة، سواء أكان ذلك في إصدار الدوريات المختلفة، أم إعداد الكتب في ميادين العلوم الإنسانية.

ومن الفروع العلمية الدراسية التي أضيفت إلى الحوزة في ظل هذه التحولات، وأصبحت ضمن البرامج الدراسية: تاريخ الإسلام، وعلوم الحديث، والفلسفة الإسلامية، والمذاهب الإسلامية، وتفسير القرآن وعلومه. كما أصبحت اللغة الأجنبية أساسية في النظام التعليمي الجديد وهو ما كان مُحرَّماً قبل الثورة.

جامعة الإمام الصادق نموذجاً

أول جامعة تأسست في الحوزة على نمط التعليم الجامعي هي جامعة الإمام الصادق، وكان ذلك عام 1983م. وقد جاء في التعريف بها أنها "جامعة إسلامية غير حكومية ضمن إطار التعليم العالي في إيران، أسست من أجل التعليم ورفع مستوى العلم البشري المبني على أساسٍ وجود غاية للحياة، وتعاليم الوحي والمعارف والعلوم الإسلامية"، كما أنها "أُسست من أجل تحقيق الجمع بين الحوزة والجامعة، وتربية كوادر ملتزمة ومتخصصة في العلوم الأكاديمية والحوزوية."(16)

وتقوم فلسفتها التربوية على مبادئ تربوية عدّة، يقوم عليها البرنامج الدراسي والتعليمي، وتتصل هذه المبادئ بنظرتها: للتكامل المعرفي، والمناهج والمقررات، والتكوين المعرفي المطلوب للهيئة التدريسية والطلابية؛ وتفصيل هذا على النحو الآتي:

فيما يتعلق بالتكامل المعرفي: تؤكّد الجامعة أن العلم نور إلهي ورأس مال كبير، ومادة أصيلة لكمال الإنسان المؤهل المهذب وارتقائه. وترى الجامعة أن ابتعاد الحوزات العلمية والجامعات عن العلوم التي تخص كلاً منهما يؤدي إلى خسائر لا تعوض في المجتمع الإسلامي، لذلك فهي تَعدّ نفسها التطبيق الفعلي لارتباط الحوزة بالجامعة، وتسعى من خلال ذلك، مستعينة بالمنجزات والنخب العلمية لهذين المركزين العلميين، إلى العمل على تربية الطلاب الذين يتخذون من الدين محوراً لعملهم وهم مدركون لظروف عصرهم، وملتزمون بقيم الإسلام الأصيل، ومن ثمّ، فالهدف الأساس لهذه الجامعة "إقامة نموذج دراسة حوزوية بأسلوب منهجي منظم".

وفيما يتعلق بالمتون والمقررات: تؤكد الجامعة ضرورة إصلاح المتون

---

(16) للاستزادة حول وثائق الجامعة، ينظر: دانشگاه إمام صادق. **(جامعة الإمام الصادق)** www.isu.ac.ir.

الدراسية، ورفع مستواها بشكل منظم، وتوسعتها، وجعل البحث العلمي محوراً للتعليم. كما تؤكد ضرورة تعلّم اللغات الأجنبية واللغة العربية. وتنقسم المجموعات والبرامج الدراسية المقررة إلى قسمين؛ برنامج عام، وبرنامج خاص:

فالبرنامج العام يدرسه كل الطلاب، وهو يتضمن المجموعات الآتية:

1 - مجموعة علوم اللغة العربية (النحو، والصرف، وعلم اللغة، وعلوم البلاغة).

2 - مجموعة العلوم العقلية (المنطق، والفلسفة الإسلامية، وعلم الكلام).

3 - مجموعة الفقه (علم الفقه، وتاريخ الفقه، وعلم الأصول، وتاريخ علم الأصول).

4 - مجموعة العلوم الإنسانية (مبادئ القانون العام، والاقتصاد السياسي، وعلم النفس الاجتماعي، ومبادئ التربية، وعلم الأخلاق).

5 - مجموعة المعارف العامة (أصول البحث العلمي، وأصول تحقيق المخطوطات، واللغة الفارسية، واللغة الإنجليزية، والحاسوب).

6 - مجموعة علوم القرآن (التجويد، والحفظ، والتفسير، والتفسير الموضوعي، ومناهج التفسير، وبحوث قرآنية).

7 - مجموعة علوم الحديث (علم الدراية، وعلم الرجال).

أمّا البرنامج الخاص، فيخضع لتخصص الكليات المختلفة في الجامعة، وهي: كلية الإلهيات والمعارف الإسلامية والإرشاد، وكلية المعارف الإسلامية والحقوق، وكلية المعارف الإسلامية والعلوم السياسية، وكلية المعارف الإسلامية والإدارة، وكلية المعارف الإسلامية والثقافة والإعلام، وكلية المعارف الإسلامية والاقتصاد، والفرع النسوي، ويتضمن أقسام (الإلهيات، والحقوق، واللغة العربية وآدابها).

وفيما يتعلق بالمراحل الدراسية والدرجات العلمية:

تجمع المراحل الدراسية الدرجات العلمية بين الصيغة الحوزوية والجامعية، ومدّة الدراسة في الجامعة (12) عاماً موزعة على أربع مراحل:

1 – المرحلة العامة (البكالوريوس)، ومدتها (5) سنوات، وتعادل حوزوياً إنهاء مرحلة المقدمات.

2 – المرحلة العالية (الماجستير)، وهي تعادل حوزوياً إنهاء مرحلة "السطوح".

3 – المرحلة العليا (الدكتوراه)، وهي تعادل حوزوياً مرحلة "البحث الخارج".

4 – مرحلة (الاجتهاد)، وفي نهاية هذه المرحلة يخضع الطالب امتحان في مجال دراسته، تجربة لجنة مكونة من كبار المجتهدين، لتحديد إذا كان الطالب قد صار "ذا رأي ونظر في استنباط الأحكام الشرعية" بمستوى "الاجتهاد الفعلي"، أم لا.

أمّا فيما يتعلق بالتمويل، فيتم تمويل الجامعة من مصارف الحوزة، ولا يتكلف الطلاب أو الدولة أيّ تكاليف، بل يُصرَف للطلاب راتب شهري كما هو مقرر في المدارس الحوزوية من قبل، ويعمل به أيضاً في جامعات الحوزة.

3 – المراكز والمؤسسات "پژوهشگاه حوزه و دانشگاه" (مؤسسة الحوزة والجامعة)[17]

من أبرز المراكز والمؤسسات الفكرية التي أنشئت لمعالجة مسألة التكامل المعرفي، مركز بحوث الحوزة والجامعة، الذي أنشئ عام 1982م بقرار من الولي الفقيه (الإمام الخميني)؛ إذ وجه إليه اهتمامه بصورة مباشرة، وكان اسمه آنذاك:

---

(17) انظر: وزارت علوم ، تحققات وفناورى: **نقش پژوهشگاه حوزه ودانشگاه در توسعه علوم إنساني– إسلامي** (دور البحوث في الحوزة والجامعة في تطوير العلوم الإنسانية الإسلامية)، طهران 1388هـ.ش/2009م.

"معهد بحوث الحوزة والجامعة" (دفتر همكارى حوزة ودانشگاه)، والهدف الأساس لإنشائه هو تحقيق المساهمة الفكرية والعملية من خلال إجراء البحوث العلمية في مسألة أسلمة الجامعات، وذلك عن طريق تعاون علمي بين الحوزويين والجامعيين. وبدأ هذا المركز بخمسة أقسام أساسية للبحث والتأليف، هي: الاقتصاد، وعلم الاجتماع، والحقوق، والعلوم السياسية، وعلم النفس والعلوم التربوية، وتم تأسيس أقسام أخرى هي: العلوم القرآنية، والإدارة، والتاريخ. وفي عام 1999م أصبح المجلس تحت رعاية القائد الأعلى (المرشد)، ومسؤولية المجلس الأعلى لشورى الحوزة العلمية في (قُمْ) ووزارة العلوم والبحث العلمي، كما تم إضافة قسم آخر؛ هو قسم الفلسفة والكلام. وفي عام 2003م، تم تغيير اسم المعهد فأصبح "مؤسسة پژوهشي حوزة ودانشگاه": "مؤسسة بحوث الحوزة والجامعة". والتقسيم الحالي للمؤسسة يتضمن مراكز البحوث الآتية:

أ - مركز بحوث العلوم الاجتماعية، ويتضمن فروع (الاقتصاد، والإدارة، وعلم الاجتماع، والعلوم السياسية).

ب - مركز بحوث العلوم السلوكية، ويتضمن فروع (العلوم التربوية، وعلم النفس، وفلسفة العلوم الإنسانية).

ت - مركز بحوث العلوم الإنسانية (تاريخ الإسلام، والبحوث القرآنية، والحقوق، والفلسفة والكلام).

وفي الأعوام الأخيرة بدأت المؤسسة تضيف إلى عملها وظيفة أخرى، هي إعداد وتدريب القوى البشرية القادرة على تحقيق أهدافها الفكرية، ومن ثمّ أضيف إليها بُعد التعليم والتدريب للعنصر البشرى. وتُصدر المؤسسة دوريات عدة تهتم فيها بدراسة الأفكار والنظريات الموجودة في العلوم الإنسانية ونقدها، وطرح الرؤية الإسلامية والمنهجية الإسلامية من خلال البحوث والدراسات التي تجري داخل المؤسسة، ومن هذه الدوريات: "حوزه ودانشگاه" (الحوزة والجامعة)،

"فصلنامه علمي پژوهشی" (مجلة البحث العلمي)، "جستارهاي اقتصادي"، (بحوث اقتصادية) "تربيت اسلامي" (التربية الإسلامية)، "مطالعات إسلام و روانشناسی" (الدراسات الإسلامية وعلم النفس). "إسلام وعلوم اجتماعي" (الإسلام والعلوم الاجتماعية).

وتهتم البحوث والدراسات المنشورة في هذه الدوريات بإبراز المنهجية الإسلامية في ميادين العلوم الإنسانية ومقارنتها بالمنهجيات الوضعية، ونقد الرؤى الإسلامية وتقويمها، والدعوة إلى تحقيق التكامل المعرفي والتقريب بين الحوزة والجامعة، وعرض المصادر المعرفية الإسلامية، وإحياء التراث المعرفي الإسلامي. كما أصدرت مؤسسة "بحوث الحوزة والجامعة"، أكثر من مئة وعشرين كتاباً في الفروع العلمية المذكورة سابقاً، وأجرت ما يزيد على (120) مشروعاً بحثياً، وأصدرت أكثر من (150) عنوان كتاب، و(700) بحث علمي تناقش مقدمات نظريات العلوم الإنسانية من وجهة النظر الإسلامية، أو "إعادة بناء العلوم الإنسانية".

ثالثاً: تقويم جهود التكامل المعرفي في الجامعة والحوزة العلمية

تتطلب عملية تقويم جهود التكامل المعرفي في الجامعة والحوزة العلمية في إيران، الإشارة إلى أهم أهداف هذا التكامل، الذي حدده الفكر التربوي الإيراني بعد الثورة الإيرانية، ويمكن إيجازها فيما يأتي:

1 - إنتاج نموذج معرفي ينطلق من الرؤية التوحيدية، مقابل النموذج المعرفي المادي التغريبي الذي ارتبط في الذهنية الإيرانية بالاستبداد السياسي للدولة البهلوية من جهة، وبالغرب الاستعماري من جهة أخرى، وأصبح الفكر والثقافة والشخصية الإيرانية رهائن للنموذج الغربي المادي، من خلال رواد هذا الفكر ومؤسساته التعليمية التغريبية في إيران.

2 - تحقيق الاستقلال الفكري للجامعة، والانطلاق من المبادئ الإسلامية التي تعزز هذا الاستقلال.

3 – تحقيق التقارب بين الحوزة والجامعة، والقضاء على ازدواجيات: (الحوزة/ الجامعة)، (العلوم الدينية/ العلوم المدنية)، (عالم الدين/ الجامعي)، (العلم الديني/ العلم العلماني)، (العقل/ الدين)، بما يؤكد وحدة المعرفة البشرية لا إثنيتها أو ازدواجيتها.

4 – تنمية المجتمع وتلبية احتياجاته، ووضع الخطط والسياسات الجامعية التي ترعى مقاصدية هذا الهدف، وتعمل على تحقيقه.

5 – تهيئة التعليم الجامعي بجميع عوالمه؛[18] (عالم الأشياء: المنشآت، وقاعات الدرس، والمطالعة، والمعامل والمختبرات، إلخ. وعالم الأشخاص: الأستاذ، والإدارة، والطالب، وعالم الأفكار: المناهج والمقررات، والأبحاث والنظريات، والمؤتمرات،...) لإعداد القوة البشرية اللازمة، الملتزمة بأبعاد النموذج المعرفي التوحيدي وحقائقه.

6 – معالجة أوجه القصور وأشكال الجمود والتقليد الموجودة في الحوزة الدينية، المحددة في الجانب الإداري (إدارة الحوزة)، ونظام التعليم (الفلسفة، الأهداف، البرامج، التقويم، الطرائق والنظم).

7 – الإنتاج العلمي والإسهام في التراث العلمي الإنساني.

في ضوء هذه الأهداف المستخلصة من التوجهات الكلية لأهداف التكامل المعرفي في التعليم الجامعي في إيران، يمكن أن نشير إلى أوجه التقويم الآتية:

1 – مفهوم "أسلمة الجامعة" وأبعاده الثقافية

يُعَدّ مراعاة "معايير السلوك الإسلامي" أحد الأبعاد الأساسية لمفهوم "أسلمة الجامعة"، الذي طُرح في السياسات والأدبيات الإيرانية خلال الثلاثين عاماً الماضية. وثمة دراسة ميدانية حول آراء طلاب الجامعة في إيران حول

(18) هذا التصنيف مقتبس من المفكر الجزائري مالك بن نبي.

بعض العوامل المؤثرة في أسلمة الجامعة،(19) اعتمد فيها الباحث على مجموعة من العوامل التي توضح بعض جوانب الأسلمة في الجامعة الإيرانية، (من حيث الشكل والمضمون)، والتي عدّها من العوامل المؤثرة، ونتائجها ذات دلالة. ويُمكن من خلال هذه الدراسة الوقوف على مقياس إجرائي لتقويم بعض جوانب عملية الأسلمة في الجامعة -فيما يتعلق بمعايير السلوك الإسلامي- من وجهة نظر الطلاب، بوصفهم الجمهور المستهدف الأول لهذه العملية من ناحية، والمظهر الأكثر اقتراباً من هذه الاستراتيجية من ناحية أخرى.

ومن الجوانب الشكلية التي اتخذت مؤشرات: الحجاب، والفصل بين الذكور والإناث في الدرس، والأنشطة الطلابية، ولجان الانضباط السلوكي. أمّا الجوانب التي تتصل بالمضمون، فتتعلق بـ: الاختيار الأخلاقي في سياسات القبول الجامعي، والاستفادة من علماء الحوزة في الجامعة، وتأثير دروس المعارف الإسلامية، وتوافر الإمكانات المادية. وهناك عامل آخر يُعَدّ من خصائص التعليم الجامعي في إيران، وهو (الزواج)؛ إذ توجد مؤسسة جامعية تهتم بالزواج الجامعي، وتعمل على رعايته من الناحية المادية.

وقد وضع الباحث أربعة مستويات اختيارات أمام المختارة، لتحديد أهمية (أو عدم أهمية) تحقق هذه العوامل في عملية الأسلمة، وهي: ممتاز، جيد، متوسط، ضعيف. وقد لوحظ في النتائج التي تم التوصل إليها، من خلال تتبع أعلى الاستجابات وأقلها في العامل الواحد، أن: 38.4% وجدوا أن الحجاب يُعَدّ مظهراً للأسلمة بتقدير "متوسط"، بينما أجاب 13.6% بأنه ضعيف. ويشير وقوعه بين "متوسط" و"ضعيف" بأنه لا يُعَدّ دلالة قوية على مسألة إسلامية الجامعة. أمّا باقي النتائج، فجاءت على النحو الآتي:

---

(19) كهريزى، مهوش. "تحليل برخي از عوامل مؤثر بر إسلامي كردن دانشگاهها از ديگاه دانشجويان دانشگاه پزشكي كرمانشاه"(دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة في إسلامية الجامعة من وجهة نظر طلاب الجامعة الطبية بكرمنشاه)، **دانشگاه إسلامي (مجلة الجامعة الإسلامية)**، سال نهم، شماره 25، 26، بهاروتابستان 1383هـ.ش/2004م.

وفي عامل الزواج، فإن 34.2% أشاروا إلى تقدير "عالٍ" و 10.8% إلى تقدير "ضعيف"، في دلالة على أهمية هذا العامل من وجهة نظر الطلاب، بوصفه قيمة إسلامية مطلوبة في مرحلة الشباب لتحقيق "العفة".

وجاءت نسبة 45.2% في تقدير ضعيف، لتوضح أن عامل "الفصل بين الذكور والإناث" في الصف الدراسي ليس له دلالة على مسألة الأسلمة ومدى تحققها في الوسط الجامعي. وعن الجانب الأخلاقي في سياسات القبول واشتراطه ضمن متطلبات دخول الجامعة، وجد أن ما نسبته 39.9% برتبة "ضعيف"، بينما رآه 13.6% بأنه "عالٍ". وهذه النسب تفيد أن هذه المعايير لا تعبّر عن أسلمة الجامعة.

أمّا الاستفادة من "علماء الحوزة" في الجامعة، فقد رآها الطلاب بنسبة 33.7% "ضعيفة"، و 8.8% "عالية"، وهو ما يشير إلى عدم قناعة الوسط الطلابي -بقدر ما- بهذا الدور المفروض عليهم من الحوزة، ومن السياسات الثقافية بصفة عامة للتعليم العالي. كما أن "حوزنة الجامعة "ليست دليلاً على الأسلمة. وقد جاء بنسبة مماثلة تقريباً مما يتصل بأنشطة الطلاب الجامعية التي يديرها "الحوزويون" أيضاً: 9.33% "متوسط"، 14.7% "عالية". وأيضاً في عامل تسلط أساتذة الدروس العامة "الحوزويون" أجاب 51.3% بـ "جيد"، وهي نسبة مرتفعة، تشير إلى هيمنة الفكر الإرشادي والتوجيهي والتسلطي، حسب العامل المذكور الذي تمارسه الحوزة على الجامعة.

2 - العلوم الإنسانية والمنهجية الإسلامية

مثلت العلوم الإنسانية التحدي الأكبر لعملية الأسلمة في إيران؛ لأن العلوم الطبيعية تعتمد على حقائق لا تؤثر في التوجه الفكري والإنساني. أمّا العلوم الإنسانية، فهي التي تؤثر في صياغة المنهج الفكري والتربوي للشخصية، وكذلك البناء النفسي والتربوي والاجتماعي، من خلال عدّة مجالات، أهمها: مجال الوعي بالتاريخ، والمجال الاجتماعي. وقد أدى ذلك إلى وجود حالة من "تكثيف" إنشاء المراكز والمؤسسات العلمية والبحثية التي أقيمت لهذا الغرض

منذ نجاح الثورة الإسلامية عام 1979م، وأبرزها مؤسسة "سمت" لتدوين الكتب والمراجع الجامعية، في ضوء الرؤية الجديدة للمشروع التربوي الإسلامي. وقد أنجزت مئات من الكتب الدراسية في مختلف فروع العلوم الجامعية الإنسانية ما بين تأليف وترجمة، وتشير الترجمة إلى التأكيد على ما قررته السياسات الثقافية في إيران من ضرورة الاستفادة من منجزات العلم البشري والفكر الإنساني. أمّا المؤسسة الأخرى، فهي "مؤسسة بحوث الحوزة والجامعة " التي أنجزت هي الأخرى عشرات من الكتب في ميدان العلوم الإنسانية: التربية، علم النفس، علم الاجتماع،...، في محاولة لإنتاج نظريات إسلامية لهذه العلوم، بالإضافة إلى عقد مئات من اللقاءات العلمية وطرح المشروعات البحثية في هذا الميدان. وفي الآونة الأخيرة أضيف إلى "مؤسسة حوزة ودانشگاه" وظيفة "تدريب" كوادر بشرية وتأهيلها فكرياً وتربوياً، لتكوين جيل جديد تتواصل معه الفكرة وعمل المؤسسة.

وفيما يتعلق بالعمل المؤسسي يذكر عدد من الخبراء والمسؤولين عن هذه المؤسسات، أنه بالرغم من الجهود التي بذلت وتحققت في الواقع العملي مثل حلقات الدرس الجامعي بالحوزة، وحلقات الدرس الحوزوي بالجامعة، وتنفيذ عدد من المشروعات البحثية بين "الحوزة والجامعة"، إلا أنه توجد سلبيات عدة أعاقت عمل هذه المؤسسات، منها: غياب التخطيط، والتقويم الحقيقي لعمل هذه المؤسسات، والتلقي السطحي والظاهري للجامعة لمفهوم التكامل المعرفي (وحدة الحوزة والجامعة)، والنظر إلى حركة أسلمة العلوم الإنسانية والجامعة بوجه عام على أنها حركة سياسية أو تيار سياسي بالمعنى السلبي، وغياب الخطاب الإقناعي والعقلي للجمهور المستهدف من عملية الأسلمة، وزيادة الاهتمام بالجانب الشكلي على حساب عمق الفكرة ومضمونها، وضعف الاهتمام الاجتماعي بأهمية الحوزة والجامعة وقيمتهما، وكذلك عدم ملاحقة التطورات الحادثة في العالم الغربي والأفكار الجديدة في فروع فلسفة الدين

والكلام الجديد، والفلسفات الأخرى للعلوم الإنسانية بصفة عامة.[20]

وفيما يتصل بالبحوث في ميدان العلوم الإنسانية، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لإبداع نظريات في العلوم الإنسانية تنطلق من المنهجية والرؤية الإسلامية، إلا أننا نجد سيادة للنزعة الغربية في هذه البحوث في الجامعة، فضلاً عن ضعف الاهتمام بالإنتاج العلمي في العلوم الإنسانية بالعلوم الطبيعية. ويشير حسين لطف آبادي في دراسته عن "المنهجية العلمية للعلوم الإنسانية في إيران"[21] إلى بُعدين مهمين في تحليله لحالة العلوم الإنسانية؛ الأول يتعلق بالجانب الكمي والتراكمي، والثاني يتعلق بالجانب الفلسفي والمنهجي.

وفيما يتعلق بالبُعد الأول؛ الكمي والتراكمي، يذكر الباحث أن هناك انخفاضاً شديداً في إنتاج البحوث العلمية في ميدان العلوم الإنسانية، ففي الفترة من 1991م–2001م، كان هناك أقل من (200) بحث علمي منشور على المستوى الدولي، يتعلق (55) منها بفرع علم النفس، والباقي في فروع العلوم الإنسانية المختلفة. وفي عام 2005 كانت نسبة إنتاج البحوث في العلوم الإنسانية مقارناً بالعلوم الطبيعية؛ التي أنتجها باحثون إيرانيون ولها صفة القبول الدولي، لا تتعدى 0.1% من إجمالي البحوث المنشورة، وهو ما يقترب من الاهتمام المؤسسي لهذه العلوم، فوزارة التعليم والبحوث والتكنولوجيا تدعم من بين (146) مجلة علمية تصدرها؛ (9) مجلات في ميدان العلوم الإنسانية؛ أي بنسبة لا تتعدى 7% من إجمالي الدوريات المدعومة من تلك المؤسسة.[22]

---

(20) انظر: هيئة التحرير: "إسلامي شدن علوم وبومى شدن دانش.. گفتگو" (حوار حول أسلمة العلوم والمعارف) پژوهشكده **حوزه ودانشگاه** (مركز بحوث الحوزة والجامعة)، كتاب دوم، قم، 1378هـ.ش/1999م.

(21) حسين لطف آبادي: "خرد مينوي در روش شناسى علمي وپژوهش هاي روان شناسى وعلوم تربيتي در إيران" (المنهجية العلمية لبحوث العلوم التربوية والنفسية في إيران)، **فصلنامه حوزه ودانشگاه (مجلة الحوزة والجامعة)**، قم، سال دورازدهم، شماره 49، زمستان 1385هـ.ش/2006م.

(22) حسين لطف آبادي: "خرد مينوي در روش شناسى علمي وپژوهش هاي روان شناسى وعلوم تربيتي در إيران" (المنهجية العلمية لبحوث العلوم التربوية والنفسية في إيران)، مرجع سابق، ص50–52.

أمّا في ما يتعلق بالبُعد الفلسفي والمنهجي، فيخلص حسين آبادي -من خلال دراسة تحليلية -ميدانية على (16) كتاباً من الكتب التي تدرس مناهج البحث في العلوم الإنسانية في الجامعة الإيرانية -إلى النتائج الآتية:[23]

- النصوص التدريسية لمناهج البحث في علم النفس، والعلوم التربوية التي تدرس في إيران، تعتمد على الترجمة والاقتباس من المؤلفات الغربية.

- الأسس المعرفية (فلسفة العلم) لهذه النصوص التدريسية تعتمد على الفلسفة الوضعية وما بعد الوضعية، بوصفها مبادئ ثابتة للعلم.

- أغلب المتخصصين في علم النفس والعلوم التربوية في إيران خضعوا لقبول توجهات النظرية الوضعية وما بعد الوضعية لفلسفة العلم. ولا تزال هي الأساس المستخدم في البحوث الخاصة بالعلوم الإنسانية.

- العلوم الإنسانية في إيران لا تزال بحاجة إلى نظرة مختلفة لفلسفة العلم المتعددة الجوانب، أو ما نطلق عليه "فلسفة البصيرة"، أو "فلسفة العلم العقلية المعنوية"، التي تعتمد على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: العلم الحسي، والعقلانية والعقل والمعنوي، والمتعالي.

ويشير علي أكبر حسيني -أحد الباحثين في علم الاجتماع- إلى مجموعة من أوجه النقد لمسيرة أسلمة العلوم الإنسانية في إيران؛ أولها: أن الجهود والمساعي المبذولة نحو أسلمة العلوم الإنسانية، كانت في أغلبها متفرقة ومنفصلة عن بعضها بعضاً. وثانيها: غياب النقد عند مَن يقوم بتدريس العلوم الإنسانية في الجامعات، وطرح الأفكار، والتسليم بها دون نقد أو تجريح. وثالثها: توجيه الاهتمام بصورة أكبر نحو دراسات العلوم الطبيعية والدراسات العملية كالطب والهندسة، وعدم الاهتمام باجتذاب الطلاب المتميزين نحو العلوم الإنسانية. ويبدو ذلك واضحاً من تشكيلة الوزراء منذ قيام الثورة وحتى 1998م؛ إذ كان نحو 55% من الوزراء متخرجين من الفروع الهندسية والطب والعلوم التجريبية،

---

(23) المرجع السابق، ص59-60.

بينما كانت نسبة المتخصصين في العلوم الإنسانية لا تتجاوز 20%، وهو ما يشير إلى ضعف الاهتمام بالعلوم الإنسانية.[24]

3 – إعداد القوة البشرية

يقصد بالقوة البشرية ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي والطلاب، وما يتصل بوجودهما وتطورهما، وما صاحب هذا التطور والوجود من إنشاء للجامعات ومؤسسات التعليم العالي. فقد واجهت الجامعة الإيرانية بعد الثورة الإسلامية نقصاً كبيراً فيما يتصل بالأعداد الكافية من هيئة التدريس والمؤهلين، حسب التوجهات الفكرية الجديدة التي أصبحت تحكم الحياة الاجتماعية عموماً، وثمة أسباب أخرى، "منها تسريح بعض الأساتذة، وهجرة آخرين، وعدم عودة كثير من الخريجين الإيرانيين من خارج البلاد. ففي علم السياسة مثلاً تم تسريح نحو 400 أستاذ من الجامعات الإيرانية، من بينهم 15 أستاذاً متخصصاً في علم السياسة في كل من جامعات طهران والجامعة الوطنية (جامعة الشهيد بهشتي)، وكلية العلوم السياسية والاجتماعية. وقد ظلت الجامعات الإيرانية تعاني هذا النقص حتى أوائل التسعينات."[25] وكان هذا النقص أحد الأسباب الرئيسة في غلق الجامعات الذي امتد مدة أربع سنوات حتى عام 1984م. إلا أن فتحها لم يكن مؤشراً على توافر الأعداد الكافية والمؤهلة للعمل بالجامعة الجديدة. وقد أسندت إلى جامعة "تربيت مدرس" عملية إعداد الجيل الجديد، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كما أشرنا من قبل. وتشير الإحصاءات إلى أن عدد أعضاء "الكادر العلمي" بالجامعات في عام 1991م بلغ (1335). أمّا في عام 2008م، فقد وصل إلى (63289)، مما يعني أنه تضاعف عدة مرات خلال أقل من عشرين عاماً.

---

(24) حسيني، علي أكبر. "مظاهر الأزمة في العلوم الإنسانية المعاصرة ووجهة النظر الإسلامية"، **مجلة آفاق الحضارة الإسلامية**، طهران، س2، ع3، 1377هـ/ 1998م، ص90–91.

(25) أزغندي، علي رضا. "أضواء على علم السياسة في إيران"، **فصلية إيران والعرب**، بيروت، س1، ع1، صيف 2002م، ص98.

وفيما يتعلق بالمعالجة الكيفية لهرم الهيئة العلمية الذي أصيب بخلل كبير بعد افتتاح الجامعات عام 1984م، أشارت الإحصاءات الصادرة عن وزارة الثقافة والتعليم العالي في العام الجامعي 1997م-1998م، إلى أن عدد أعضاء الهيئات العلمية من ذوي الشهادات العليا بدرجة أستاذ انخفض من 6.3% عام 1978م إلى 3.19% عام 1996م، كما أن عدد الأساتذة المساعدين انخفض من 10.3% إلى 13.6%، بينما ارتفع عدد المعيدين من 31% إلى 35.11%، وزاد عدد المدربين (الماجستير) من 39.6% إلى 5.23% في الأعوام نفسها. وتفسير ذلك: أنه على الرغم من ارتفاع عدد أعضاء الهيئات العلمية للجامعات والمراكز العلمية في أنحاء البلاد من (9579) عضوًا عام 1978 إلى (26396) عضوًا عام 1996م؛ أي بزيادة بمعدل ثلاثة أضعاف، فإن تزايد عدد الأساتذة المعيدين والمدربين يدل على أن أكثر أعضاء الهيئات العلمية لم يوفقوا في الحصول على شهادات علمية عالية؛ أي إن هرم الهيئات العلمية تميز بالضمور، بينما هيكلها أصبح عريضًا وضخمًا."[26] ويمكن تفسير ذلك بعدّة أسباب، منها أسباب سياسية، أو أسباب علمية تتمثل في دقة المعايير في ترقيات الأساتذة، إلا أن النظام التعليمي استطاع خلال الفترة من 1997م-2006م تدارك هذا الخلل إلى حد ما.

وفيما يتعلق بأعداد المقبولين من الطلاب، فقد كان هناك تزايد ملحوظ؛ إذ "كان عدد المقبولين في عام 2000-2001م أقل من 200 ألف طالب، ووصل في عام 2004م إلى 668785 طالباً، وتزايد هذا العدد في عام 2008م إلى أكثر من مليون و500 ألف طالب،"[27] إلا أن هذه الزيادة لا تعني الاستيعاب الكامل للأعداد المتقدمة للجامعة، فهي لا تزيد على 25% من الذين يتقدمون للالتحاق بالجامعة، وفي الوقت نفسه يتزايد أعداد المتقدمين للدراسات التكميلية: الماجستير

(26) المرجع السابق، ص98.

(27) وزارت علوم، تحقيقات وفناورى (وزارة العلوم والبحث العلمي): **مقايسة عملكرد وزارت علوم، تحقيقات وفناورى در دولت نهم وچهار سالة قبل از آن (مقارنة إنجازات وزارة العلوم والبحث العلمي خلال تسع سنوات وما قبل أربع سنوات) (2001م-2008م)**، 2009م، طهران، ص3.

والدكتوراه، فوصل في عام 2008م إلى 75000 طالب. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى دور الجامعات الخاصة الذي يستوعب، في بعض الأوقات، نسباً وأعداداً أكبر من التعليم الحكومي، وهو ما يخالف الدستور،[28] الذي يقرّ بتحمل الدولة أعباء التعليم العالي. وتشير الإحصاءات الخاصة بعدد الجامعات أن الجامعات الحكومية تصل إلى (118) جامعة في أنحاء إيران[29] بينما يزيد تعداد الجامعات الخاصة عن ذلك؛ إذ تصل فروع الجامعة الإسلامية الحرة "دانشگاه آزاد إسلامي" إلى ما يزيد على (130) جامعة، وهي أشهر الجامعات الخاصة في إيران،[30] بالإضافة إلى جامعة "پيام نور" "رسالة النور"، وهي جامعة للتعليم المفتوح، ويصل تعداد فروعها ثمانية فروع.

كما يلاحظ زيادة عدد المقبولين في العامين الأخيرين: 2007م، 2008م في الجامعة الإسلامية الحرة على التعليم العالي الحكومي، وهو ما يشير إلى عجز الدولة عن استيعاب كثافة الطلاب المرشحين لدخول الجامعة من اختبار "الكنكور"، وزيادة الطلب على التعليم العالي من جانب المجتمع من ناحية أخرى. ونجد الدلالات نفسها تقريباً فيما يتعلق بالدراسات التكميلية (الماجستير والدكتوراه)؛ إذ نجد تفوقاً لمؤسسات التعليم الخاص على التعليم الحكومي، في ظاهرة لم تشهدها إيران في السنوات الأولى للثورة؛ ففي العام الجامعي 2003م-2004م وصل عدد طلاب الماجستير والدكتوراه في التعليم العالي الحكومي أقل من

(28) من الجدير بالذكر توضيح أن الدولة في إيران لا تسمح بوجود مؤسسات تعليم خاصة على الرغم من وجودها، إلا أنها تتخذ مسمى "غير نفعي"؛ أي أن هذه المؤسسات تقدم خدمة تعليمية متميزة، ولكنها "غير نفعية". والقوانين التي تستند إليها هي قوانين تأسيس منشآت تعليمية (غير دولتى-غير نفعي)، إلا أن الواقع يشير بوضوح إلى أنها مؤسسات نفعية، بما يدلك على تحايل صريح.

(29) يطلق لفظة جامعة في إيران على المؤسسة المعنية بالتعليم العالي، وتتشكل على الأقل من ثلاث كليات أو اثنتين، أو من معهدين تعليميين.

(30) وفي آخر إحصاءات صادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فإن الجامعة الإسلامية الحرة تستوعب أكثر من 90 في المئة من طلاب الجامعات الخاصة، في حين تستوعب باقي المؤسسات الخاصة ما نسبته 9% فقط.

عشرة آلاف طالب، بينما زاد هذا الرقم لأكثر من ستة عشر ألف طالب في التعليم غير الحكومي.[31]

ويشير علي رضا أزغندي إلى عدّة ملاحظات حول إعداد القوة البشرية في التعليم العالي في إيران ومن أهمها:[32]

عدم الوضوح في التوجيه التعليمي؛ بمعنى هل هو حكومي أو غير حكومي؟ طبقاً للمادة (30) من الدستور، فإن الحكومة تتعهد بتوفير جميع إمكانات التربية والتعليم مجاناً لأبناء الشعب حتى نهاية المرحلة الثانوية، وتوسيع فرص التعليم العالي، وتوفير الإمكانات اللازمة لتحقيق الاكتفاء الذاتي مجاناً. وفي السنوات الأولى بعد انتهاء الثورة، وضعت الحكومة ومخططو قطاع التعليم الالتزام بهذه المادة نصب أعينهم، إلا أنه في السنوات الأخيرة زادت مؤسسات التعليم العالي غير الحكومي بصورة ملحوظة على مؤسسات التعليم الحكومي.

إن تأسيس جامعات غير حكومية (خاصة) في إيران، لا يتطابق أساساً مع مضمون الدستور الإسلامي. كما أن قلة الاهتمام بوضع سياسات تعليمية بناءة، والاكتفاء بإعطاء إحصاءات مُبالغ فيها بخصوص زيادة الجامعات وأعداد الطلبة، يدل على حالة التردد وعدم الثبات في السياسة التعليمية في إيران.

أمّا علاقة خريجي التعليم العالي بسوق العمل وتلبية احتياجات المجتمع، فتشير الإحصاءات إلى أن أكثر من 80% من الخريجين يعملون في أنشطة اقتصادية مختلفة ما بين عامي 1997م–2002م، وكانت نسبة البطالة بين خريجي التعليم العالي في بداية هذه الفترة نحو 6.5% وصلت إلى 13.2% في نهاية هذه الفترة؛ أي عام 2002م. وبصفة عامة تنخفض البطالة في إيران عن مثيلاتها في الدول العربية.

---

(31) محمد علي نعمتى وآخرون: **گزارش ملي آمورش عالي إيران (التقرير الإحصائي للتعليم العالي في إيران) 2004**، طهران، مؤسسة پژوهش وبرنامج ريزي آمورش عالي (مؤسسة بحوث وتخطيط التعليم العالي)، 2005م، ص97.

(32) أزغندي، علي رضا. **أضواء على علم السياسة في إيران**، مرجع سابق، ص100–101.

وتشير الإحصاءات[33] -أيضاً- إلى أن النسب العليا للبطالة عام 2002م كانت في فرع الهندسة 15.2%، وفي التجارة وإدارة الأعمال 16%، وفي العلوم الإنسانية 14.3%، وهي تقريباً النسب نفسها في السنوات السابقة، مما يشير إلى عدم استجابة سياسات القبول بالفروع التخصصية الأكاديمية إلى سوق العمل، وأنها بحاجة إلى تعديل هذه السياسات في ضوء نتائج الدراسات والأبحاث العلمية.

4 - إنتاج العلم

أكد البرنامج المعرفي لتأسيس "الجامعة" في إيران أن "إنتاج العلم" "توليد علم" القائم على مبادئ الرؤية التوحيدية للكون والعالم، أحد أبرز الأهداف الاستراتيجية "للجامعة" الجديدة القائمة على مبادئ الإسلام وقيمه، وذلك في ضوء رؤيتها "للمعرفة المتكاملة" أو "وحدة المعرفة". وقد خطت "الجامعة" الإيرانية "في هذا الميدان خطوات واسعة، أهمها إحياء إرادة "الإنتاج" و"الإبداع" العلمي، وإعادة الثقة للباحث الإيراني المسلم في قدرته على الإسهام في هذه العملية بوصفه جزءاً من هذا العالم الذي يجب أن يشارك في مسؤولياته، بالإضافة إلى أنه أصبح جزءاً من التحديات الخارجية التي يواجهها المجتمع الإيراني منذ ثلاثين عاماً، وأهمها "الحصار المعرفي"، وتقييد محاولات نقل التكنولوجيا إليه ومراقبتها وهذا يعد أحد المكاسب الأساسية لنظام التعليم الجامعي في إيران وسياساته خلال المدة الماضية.[34]

---

(33) عباس، صفورا. "بررسى وضعيت نيروي كار فارغ التحصيل دوره هاي آمورش عالي طي سالهاى 1376-1381هـ.ش (وضع قوة العمل للمتخرجين من مؤسسات التعليم العالي في الفترة من (1997م-2002م)، طهران، **گزيده مطالب آماري** (مختارات إحصائية)، شماره 58، 1383، ص12.

(34) وفي تقرير أوردته صحيفة "الشرق الأوسط" بتاريخ 2008/7/8م، أوضحت خلال رصدها لزيارة "بورتون ريشتر" العالم الأمريكي الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء إلى جامعة شريف الصناعية -إحدى أكبر الجامعات الإيرانية- أن طالباً في الجامعة من قسم الهندسة الكهربائية قال: "إن الدكتور ريشتر قدوة لنا، ولكن قريباً سأتمكن من الاستماع إلى عالم إيراني أو عالمة إيرانية بعد حصولهما على جائزة نوبل، فنحن جميعاً نبحث وندرس باجتهاد من أجل الوصول إلى هذا الشرف." =

ومن البرامج التنموية البارزة "مشروع تنمية الدراسات في مجالات العلوم الإنسانية والدينية والثقافية والاجتماعية"، الذي تم عرضه عام 1998م، ويهدف هذا المشروع إلى وضع سياسة واقعية لتنمية البحث العلمي في خمسة مجالات هي:(35)

– مجال التطور في الفروع؛ بمعنى التحرك في مجال العلوم الإنسانية في اتجاه العلوم الوسيطة، وتعميق الدراسات فيها من خلال الجمعيات العلمية والجامعات.

– اتساع التنظيم والتنفيذ لنشر البحث العلمي، ويشمل الارتقاء التخصصي بالمستوى العلمي للإدارة من ناحية، والارتقاء بمستوى الإدارة بالاستفادة من الشبكات الدولية والتخصصات المتعلقة بها من ناحية أخرى.

– إيجاد مكانة للبحث العلمي، تمكنه من الحصول بيسر على متطلباته المالية والمعلوماتية.

– التوثيق للمدركات البحثية، وتطوير أسلوب عرض نتائج الأبحاث.

– الترويج للبحث العلمي ومحتواه؛ بمعنى تفكيك المعلومات والدراسات الأساسية، ومنهج وضع البرامج والعمل المتعلق بها، الذي على أساسه توضع الميزانيات مما ينهض بمستوى البحث العلمي واختيار الباحثين.

وفي خطة التنمية الثالثة (2000م–2004م) عُرض برنامج آخر يقوم على إحداث تغييرات بالقوانين واللوائح؛ بهدف تنمية البحث العلمي ومعالجة المعوقات من خلال عدة مواد قانونية مهمة خاصة بـ"تنمية العلوم والتكنولوجيا"، هي المواد رقم (99)، (100)، (102)، (103)، (104)، (105)، التي في ضوئها تم تغيير اسم "وزارة التعليم

= كما أكد التقرير أن إيران تبذل جهوداً كبيرة لتشجيع الاكتفاء الذاتي التكنولوجي. وأن هناك علماء إيرانيين يحققون تقدماً في مجالات علمية متميزة أبرزها "النانو تكنولوجي" "الخلايا الجذعية" و"صناعة السيارات" (الشرق الأوسط، ع10785، 2008/7/8م. طهران: توماس إيردبرنيك).

(35) هيئة التحرير. "أزمة استقالة وزير العلوم في إيران"، **مختارات إيرانية**، س4، ع39، أكتوبر 2003م، ص18.

العالي" إلى "وزارة العلوم والبحوث والتكنولوجيا"، وهدفت هذه الخطة إلى:[36]

- تحديد الأولويات والاستراتيجيات في مجال البحث والتكنولوجيا.
- تطوير السياسات وخطط الدعم وبرامج التقويم.
- إعداد قانون لإصلاح وزارة العلوم والبحوث والتكنولوجيا.
- التأكيد على إسهامات القطاع الخاص والدعم الشعبي للارتقاء بالبحوث التكنولوجية، وتحديد أهدافها، ووظائفها، وتنظيمها.
- وضع اللوائح لحماية مراكز البحوث الكمية والنوعية وتطويرها، وتقديم الدعم المالي لها.
- تنويع مصادر تمويل البحث العلمي والتكنولوجيا.
- تقديم التسهيلات التي تتيح الاستفادة من شبكة المعلومات؛ داخلياً وخارجياً، وجميع أنواع تكنولوجيا المعلومات.
- تحديد أهم عوائق التطور العلمي بغرض إصلاحها.
- تعزيز المساهمة العلمية العالمية للباحثين الإيرانيين.
- زيادة عدد المراكز العلمية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.
- التأكيد على التطور الكمي والنوعي لبرامج الماجستير والدكتوراه، وتطوير أداء الإدارة الجامعية، والارتقاء بتدريب أعضاء هيئة التدريس.
- تعميق المعرفة الدينية، وتعزيز القيم الإسلامية والأخلاقية في الجامعات.
- تحقيق التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي، لتحديد احتياجات المجتمع في ضوء التخصصات الأكاديمية المختلفة.
- تأكيد مبدأ اللامركزية في الإدارة.

---

(36) انظر: پرتال وزارات علوم، تحقيقات وفناوري (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)، **طرحها وبرنامه ها..توسعه وفناورى در برنامه سوم** (خطة التنمية العلمية الثالثة). www.msrt.ir تاريخ الزيارة 11/12/2009م.

- دعم استقلالية الجامعات في التخطيط العلمي والابتكار في البرامج التعليمية.
- تطوير أساليب التدريس والتعليم والتدريب، ورفع مستوى هيئة التدريس.
- إعادة النظر في سياسات القبول بالجامعات.

وفي بداية الخطة الثالثة للتطور الثقافي والاقتصادي والاجتماعي، كلفت وزارة العلوم والبحث العلمي مجلس "تقويم التعليم" الحكومي بتنفيذ مشروع "التطور الإبداعي في الجامعات الحكومية، الذي يطلق عليه اختصاراً كلمة "كاراد". وقد قام هذا المجلس باتخاذ الخطوات التمهيدية لهذا المشروع في أواخر عام 1379هـ (2000م)، وحددت أهداف هذا المشروع في:[37] نشر ثقافة الإبداع في الوسط الجامعي، وتشجيع وجذب المجتمع الجامعي إلى دورات التعليم الإبداعي، ونشر الأبحاث واسعة النطاق التي تجرى حول المبدعين والإبداع، التي تناسب الظروف والبيئة الإيرانية وخصائصها.

وقد واجه هذا المشروع مشكلات عدّة؛ أهمها: عدم انتشار ثقافة راسخة للإبداع في المجتمع الإيراني، وغياب الأسلوب البحثي في التعليم بالجامعات –لا سيّما العلوم الإنسانية–، وكذلك ضعف الارتباط بين الجامعات ومراكز الإنتاج والصناعة. ولذلك فإن الدراسات حول مشاكل التطور العلمي والإبداعي في إيران أوصت بأن "تبذل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الجهود لجذب الطلاب إلى النظريات الجديدة، لكي تكون لديهم القدرة على إقصاء الأساليب المعتادة، واختبار الاختيارات الجديدة من أجل تحقيق أهدافهم، وتكون لديهم القدرة على التقويم السريع للفرص واتخاذ القرار الصحيح المناسب، وجمع المصادر والتخطيط للأنشطة الموفرة لفرص العمل وتطويرها وتوسيع نطاقها، وأن يتم

---

(37) حيدري، أحمد. "كار آفريني دانشگاهها ومؤسسات آموزش عالي" (الجودة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي)، **اطلاعات سياسي اقتصادي (صحيفة الأخبار السياسية والاقتصادية)**، طهران ، شماره 203–204، ص187.

تنظيم أفكارهم بشكل يجعلهم قادرين في الظروف المتنوعة لقبول المتغيرات."[38]

إنّ مشروعات البحث العلمي والإبداع في إيران تواجه بعدّة عقبات، وفي نظر المحققين الإيرانيين فإن هذه العقبات يمكن أن توضع في مجموعتين من العوامل؛ "الأولى تشتمل على العناصر والأدوات الذهنية الموجودة في الأسس والمباني الثقافية والمعرفية، ويمكن تسميتها بالبنى التحتية الاجتماعية والثقافية للبحث العلمي المؤثرة في أسلوب التفكير. أما المجموعة الثانية فهي عناصر الإمكانيات المادية، ووسائل الاتصال المعرفي وهي ما يمكن معالجته؛ إذ يمكن -مع قبول التأثير النسبي للعناصر الثقافية والمعرفية -إيجاد الإمكانات المادية من خلال الاتصال بمنتجي هذه التقنية، ونقلها والاستفادة منها في دعم البحث العلمي."[39]

ويشير أحمد حيدري إلى عدة مشكلات أخرى تواجه المؤسسات الجامعية، ويراها الأكثر أهمية في تراجع البحث العلمي والإنتاج العلمي في إيران، ولكن المقام لا يتسع لذكرها.[40]

وفيما يتعلق بالحالة الأكاديمية لطلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها، فقد توصلت دراسة "زاهد بيگدلي- حميد زاده" حول "المقارنة بين طرق الحصول على المعلومات لأعضاء هيئة التدريس وطلاب مرحلة الماجستير في الجامعات الحكومية تخصصات التجارة والإدارة،"[41] إلى أن الطرق التقليدية

(38) المرجع السابق، ص189.

(39) هيئة التحرير، **أزمة استقالة وزير العلوم**، مرجع سابق، ص18.

(40) حيدري، أحمد."كار آفريني دانشگاهها ومؤسسات آموزش عالي" (الجودة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، مرجع سابق، ص188.

(41) زاهد بيگدلي، حميد قاضى زاده. "مقايسة روش هاي دسترس به منابع اطلاعاتي مديريت توسط اساتيد ودانشجويان كارشناسى ارشد مديريت بازرگاني در دانشگاه هاي دولتى وارائه راهكارهاي براي بهبود روش ها" (مقارنة بين الأساليب المتاحة لإدارة موارد المعلومات بين الأساتذة وطلاب مرحلة الماجستير في الجامعات الحكومية، والحلول لتحسين استخدام وإدارة هذه الموارد)، **علوم اطلاع رساني (الشبكة العلمية للمعلومات)**، طهران، دور 2005م، شماره 1، 2، پاييز وزمستان 1383هـ.ش/2004م، ص1-12.

للحصول على المعلومات هي الأكثر شيوعاً مثل المطالعة الذاتية، والمكتبات في الجامعات، وأيضاً استخدام (الإنترنت) الذي أصبح من الطرق التي يستفيد بها أعضاء هيئة التدريس وطلاب الماجستير، إلا أن هناك تفاوتاً جنسياً في العينة المفحوصة في استخدام (الإنترنت) لصالح الذكور بنسبة 76%. أمّا الإناث فنسبة من تتاح لهن استخدام (الإنترنت) 24%. وهو ما يفسر القيود الموجودة على الإناث داخل الجامعات، وضرورة فصلهن عن أماكن الذكور من لجان "الانضباط السلوكي" بالجامعة، مع عدم قدرة الجامعة المادية على توفير ذلك، بالرغم من الزيادة النسبية لعدد الإناث المقبولات بالجامعات قياساً بعدد الذكور. كما أشارت الدراسة إلى أن جامعة طهران، والجامعات الموجودة في المدينة نفسها تتلقى أنواعاً أفضل من خدمات توفير مصادر المعلومات عن الجامعات الموجودة في المدن والأقاليم الأخرى، وهو ما يؤكد تثبيت مفهوم "المركزية" من ناحية، و"غياب العدالة" التعليمية من ناحية أخرى، ويضعف مهارات البحث العلمي في الجامعة الإيرانية، ويهدر فرصاً لطلاب يمكن أن يكونوا أكثر تميزاً وتفوقاً في الجامعات الأخرى من طلاب جامعات مدينة طهران العاصمة.

أمّا دراسة "حميد رضا آرسته" عن "أوضاع الجامعات الإيرانية في ظل العولمة من وجهة نظر الطلاب."(42) فقد طرحت الدراسة عدّة معايير عن الأحوال الأكاديمية والدراسية داخل قاعات الدرس، مثل: محتوى المقررات الدراسية، وتناسب طرق التدريس مع مضمون المادة الدراسية المقدمة، والتسلط العلمي والفني لأعضاء هيئة التدريس على الطلاب. وأكدت الدراسة في نتائجها على: ضعف محتوى المقررات الدراسية، وعدم تناسبها مع المتطلبات العالمية المعاصرة، وكذلك طرق التدريس التي اعتمدت على مهارة "الحفظ والتلقين"

(42) آراسته، حميد رضا. وآخرون: "وضعيت دانشگاههاي شهر طهران در عصر جهاني شدن ازديدگاه دانشجويان" (وضع الجامعات في مدينة طهران في عصر العولمة من وجهة نظر الطلاب)، **فصلنامه پژوهش وبرنامه ريزي درآموزش عالي (مجلة البحوث والتخطيط التعليم العالي)**، طهران، شماره 50، 1387هـ.ش/2008م، ص47، 66.

التي رآها الطلاب استمراراً لطرق التدريس في المراحل الابتدائية والمتوسطة، مقابل غياب الطرق التي تعتمد على الفهم والنقد والتركيب. وكان هذا الرأي موجوداً بصورة أكثر وضوحاً عند طلاب "العلوم الإنسانية"، بخلاف طلاب العلوم الطبيعية والهندسة. كما أشارت الدراسة إلى وجود حالة من التسلط العلمي لأعضاء هيئة التدريس على الطلاب في طريقة التفكير داخل الصف الدراسي، وكذلك عدم تناسب طرق التدريس مع المادة الدراسية المقدمة، بسبب ضعف اطّلاع الأساتذة على التوجهات والنظريات الجديدة في هذا الميدان. كما أشار حميد آرسته إلى أن مصادر المعلومات المتعددة متاحة بشكل أكبر للذكور منها للإناث.

أمّا دراسة "مهرداد مدهوش" وآخرون عن الجودة في نظام التعليم العالي، دراسة حالة على مرحلة الدكتوراه بالجامعات الحكومية فرع الإدارة"[43] التي أجريت على خمس من أكبر جامعات إيران (جامعة طهران، العلامة طباطبائي، تربيت مدرس، شهيد بهشتي، أصفهان)، فقد توصلت إلى وجود قصور واضح في نوعية التعليم والخدمات التعليمية في الجامعات المذكورة، منها: اعتماد البرنامج الدراسي في مجال الإدارة على النظريات التقليدية القديمة، وغياب التوجهات الجديدة في مجال الإدارة، وضعف التواصل العلمي بين الجامعات الإيرانية والجامعات العالمية، مما أفقدها القدرة على تعرف مستجدات الإنتاج العلمي، كذلك أكدت الدراسة على وجود تسلط علمي من الأساتذة في فرض آرائهم وطرق تفكيرهم على الطلاب، وغياب تعليم مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وقد أثرت كل هذه العوامل السابقة في ممارسة البحوث العلمية وتطبيقها في إيران. كما يذكر سعيد ناجي "أن قدرة طلبة الجامعة على إجراء

(43) مدهوش، مهردار. وآخرون: "تشكيل خانه كيفيت در نظام آموزش عالي مطالعة موردي: مقطع دكتري مديريت دانشگاههاي دولتي" (الجودة في التعليم العالي: دراسة حالة لبرنامج الدكتوراه لأقسام الإدارة)، **فصلنامه پژوهش وبرنامه ريزي درآموزش عالى (مجلة البحوث وتخطيط التعليم العالي)**، طهران، شماره، 51، 1388هـ.ش/2009م، ص121-154.

البحوث العلمية ليست بالمستوى المطلوب، ويرجع هذا إلى إخفاقات عديدة في طرق تدريس مناهج البحث بالجامعات، وعدم توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والتأمل في مناهج ومفردات وطرق تدريس مادة مناهج البحث بالجامعة."[(44)]

5 - معوقات الإبداع العلمي

على الرغم من الجهود المبذولة في الجامعة الإيرانية لتحقيق تقدم علمي متميز من خلال الاستراتيجيات والبرامج الطموحة، إلا أنه يمكن الإشارة إلى عدة معوقات تحول دون تطبيق هذه البرامج والاستراتيجيات التي يمكن رصدها من خلال عدّة مؤشرات، أهمها "الحرية العلمية والأكاديمية"، وذلك لارتباطها بصورة مباشرة بعملية التفكير العلمي والقدرة على الإبداع، التي في مقابلها "التسلط والاستبداد". ويمكن استقراء حالة "الحرية العلمية والأكاديمية" بدءاً من سياسات القبول بالجامعات التي يتضح منها: تقديم أولوية السياسي والأيديولوجي على العلمي والأكاديمي؛ فأحد المقاييس الثلاثة لاختبار دخول الجامعة "كنكور" هو المعيار السياسي الذي يتضمن "استبعاد العناصر المضادة للثورة الإسلامية في الجامعات وإعادة تشكيل الجامعات، على أساس المتطلبات الفكرية للحكم الإسلامي، وإعطاء نسبة تفضيل للذين وهبوا أنفسهم للثورة الإسلامية وحرب إيران والعراق."[(45)]

كما أن المحاصصة التي أعطيت للطلبة الذين يتوافقون مع المعيار السياسي لم تكن في صالح "العلمية أو الأكاديمية" الجامعية، ففي الدراسة التي قامت بها زهرة مجتهدي وسيد علي أكبر حسيني أوضحت "أن الأداء الأكاديمي للطلبة الذين

(44) سعيد ناجي: "نقد برآموزش روش تحقيق در نظام آموزشى كشور" (نقد طرق التدريس: مناهج البحث في النظام التعليمي الرسمي)، **حوزه ودانشگاه (مجلة الحوزة والجامعة)**، قم، سال دوازدهم، شماره 47، تابتسان 1385هـ.ش/2006م، ص145.

(45) Sakurai, Keiko. "University Entrance Examination and the Making of an Islamic Society in Iran: A study of the Post-Revolutionary Iranian Approach to "konkur"." *Iranian Studies*, Vol. 37, September 2004, p. 391.

دخلوا الجامعة من خلال حصة الثوريين كان أقل من أداء الطلبة الآخرين."[46]

ومن ناحية أخرى فإن النسبة المخصصة لمن تعدّهم الدولة من المنتمين إليها سياسياً وأيديولوجياً، التي وصلت في بداية التسعينيات إلى أكثر من30% يمنح الفرصة بصورة واضحة إلى التعليم الخاص، والجامعات الخاصة التي أصبحت تستوعب من الطلبة أكثر مما تستوعبه الجامعات الحكومية -كما أشرنا إليها سابقاً- إن الإهمال النسبي للمقياس الأكاديمي للكنكور قد سبب كساداً في المنافسة الأكاديمية- العلمية، وأنشأ ما يسمى بظاهرة (العقل الأجوف)، وحالة من عدم الرضا بخصوص جودة التعليم والمناخ الأكاديمي في الجامعات."[47]

ومن المؤكد أن هذا الإطار السياسي الذي صبغت به عملية دخول الجامعة يؤثر من ناحية الكم والكيف معًا في مستوى الجامعة الإيرانية، كما أنه يؤدي -بشكل حتمي- إلى استبعاد مَن لهم أحقية علمية وفكرية من المخالفين للنظام القائم، وهو ما كان يشتكي منه رجال الثورة أيام الشاه، ما يفضي إلى مناقشة ضرورية ومهمة حول مستقبل "الحريات العلمية والأكاديمية" في المجتمع الإيراني المعاصر، ومدى ارتباطها بتوجهات النظام السياسي، وهذا يوحي بـ"أن القادة السياسيين في إيران يستخدمون التعليم بوصفه واجهة لفكرهم السياسي والأيديولوجي،"[48] الذي يبرر توجهاتهم الفكرية والسياسية، وجعل هذا الهدف أهم من الأهداف الأخرى المعروفة للتعليم، وأهمها البحث العلمي والإبداع العلمي.

أمّا في الجامعة، فيزداد نفوذ رجال الدين، سواءً من ناحية مؤسساتهم المباشرة التي تتدخل في العملية التعليمية والإشراف على حركة البحث العلمي والتدريس، أو من خلال التشكيلات الطلابية الموالية للمؤسسة الدينية التي تنتمي في أغلبها

(46) Sakurai, Keiko. "University Entrance Examination and the Making of an Islamic Society in Iran …", p. 404.

(47) هيئة التحرير، **أزمة استقالة وزير العلوم في إيران**، مرجع سابق، ص19.

(48) Mehran, Golnar. "Khatami: Political Reform and Education in Iran." *Comparative Education*, Vol. 39, No.3, August, 2003, p. 325.

إلى ما يطلق عليه التيار (المحافظ)، التي وصلت في عام 2008م إلى أكثر من (200) تشكيل طلابي تعمل تحت سلطة رجال الدين، بالإضافة إلى لجان "الانضباط السلوكي" ومكتب "تعزيز الوحدة" التابع مباشرة "للمرشد الأعلى" الذي ينضوى تحته ما بين 50–60 % من الطلبة، بالإضافة إلى منظمة "جهاد دانشگاهي" المنتشرة في جميع الجامعات الحكومية وغير الحكومية، ومنظمة "بسيج" التي تتبع الحرس الثوري الإيراني. ومن المشاهدات التي تؤيد هذا الطرح ما تسبب فيه الطلبة عام 2003م من استقالة وزير العلوم والبحوث والتكنولوجيا، الذي تعرض لضغوط طلابية شديدة داخل الجامعة الإيرانية؛ وجاء في أسباب استقالته أن هناك مجموعة من العوائق التي أدت إلى عدم قدرته على القيام بالوظائف والمهام المكلف بها، وهي "تعدد جهات اتخاذ القرار، وتداخل مسؤوليات الوزير مع المجلس الأعلى للثورة الثقافية، ورغبة بعض القيادات السياسية في المحافظة على الوضع القائم والخوف من التغيير، والتدخلات غير المبررة من جانب التشكيلات الطلابية والأجهزة الثورية والمجالس غير المعنية بالبحث العلمي."[49]

إن الحالة الإيرانية تتسم بما يمكن أن نطلق عليه بـ"الإثنية" داخل المؤسسات والهيئات الحكومية؛ إذ يوجد دائماً في كل مؤسسة حكومية ممثل للمرشد الأعلى "الولي الفقيه"، يمكنه وقف تنفيذ القرارات والخطط التي توجد في مؤسسة ما، بل يقوم –أيضاً– بإجراء الرقابة والتفتيش على عمل هذه الأجهزة بدعوى المحافظة على الثورة والنظام الإسلامي. وللمجلس الأعلى للثورة الثقافية دور بارز في مؤسسات التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، من خلال هيئاته المتعددة داخل الجامعة، ومن ناحية أخرى فإن للتشكيلات الطلابية الثورية المعروفة بـ"البسيج" وغيرها دوراً آخر داخل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي التي ترتفع بمطالبها إلى حد إقالة وزير أو تعيين آخر، أو رفض سياسة تعليمية وإقرار أخرى، مما أهدر حرمة الجامعات ومنزلتها، وحرمة الأمن الفكري والاجتماعي للجامعيين والمفكرين والمثقفين.

(49) هيئة التحرير، **أزمة استقالة وزير العلوم في إيران**، مرجع سابق، ص19.

ولا تزال هذه "الجدلية" قائمة بين مؤسسات ما يسمى بالمحافظة على الثورة والنظام والمؤسسات العلمية والتعليمية، وهي من المؤكد تمثل موضع قلق للبحث العلمي في إيران، وهو ما عبّر عنه (49) من رؤساء الجامعات والمراكز العلمية عند استقالة وزير العلوم بقولهم "نحن نتبرأ من اليأس المفروض علينا، وسنواصل المساعي ضد من يرون مصادرة الثورة والنظام الإيراني... ولا يمكن أن ننجح في ظل أفكار وتوهمات عن تعارض وظائف وزارة التعليم العالي، ووظائف المجلس الأعلى للثورة الثقافية، كما أن مسألة الاصطدام بطلبة الجامعات مسألة خطيرة ولها تبعات جسيمة وخسائر فادحة، ويمكننا أن نتجنبها بالإرادة الوطنية التي تنظر في مصالح البلاد وتغليبها على أي شيء آخر."[(50)]

وفي ظل هذا المناخ العلمي وجدت ظاهرة أخرى في التعليم الجامعي في مجال البحث العلمي، وهي"هجرة العقول" وتُعَدّ من أهم القضايا التي يعانيها البحث العلمي في الدول النامية بصفة عامة، ويقصد بها: انتقال الكوادر المؤهلة المتمثلة في علماء وباحثين واختصاصين من موطنهم الأصلي إلى موطن آخر، يتخذون فيه إجراءات الإقامة الدائمة.

يرى مجيد كاشاني في تقويمه لأوضاع "الجامعة الإسلامية" في إيران بأن هناك انفصالاً ما بين التعليم العالي وحاجات المجتمع الإيراني، ودليل هذا غياب أنماط التنمية المختلفة على كل المستويات؛ الصناعية والزراعية والإدارية، فضلاً عن أن الجامعة في إيران تهتم كثيراً برفع الشعارات على حساب تحقيق الأهداف الموضوعية المقررة لها. كما أن المنظمات الطلابية والسياسية تمثل بُعداً سلبياً في عمل الجامعة. ويؤكد كاشاني -أيضاً- "أن هدف الجامعة الأصلي والجوهري هو تحقيق الابتكار والتقدم العلمي، وتحقيق الريادة للمجتمع الإيراني في الغرب والشرق، ولكن واقع العلم والمعرفة، والبحث في التعليم الجامعي يشير إلى تخلف واقعنا العلمي؛ وأننا فقط مستهلكون له ولسنا منتجين حسب المعايير

---

(50) هيئة التحرير، **إعلان قلق رؤساء 49 جامعة ومركز علمي من استقالة وزير العلوم**، مرجع سابق، ص20.

والمقاييس العالمية. إن أصل عمل الجامعة لا بدّ وأن يحقق الحرية الفكرية وروح النقد العلمي طبقاً لقواعد المنطق بينما تقف التشكيلات الطلابية والسياسية في الجامعة، سواء الحكومية أو غير الحكومية، في وجه تحقيق هذا الهدف."(51)

ويلخّص كاشاني بعض أوجه القصور في عمل الجامعة منذ إعادة افتتاحها 1984م وحتى عام 2005م بما يأتي:

أ – عدم وجود نظرة شاملة لعملية تطوير التعليم العالي أو حركة الأسلمة فيه.

ب – عدم توافر القدرة والإرادة الاجتماعية لتحقيق إسلامية الجامعة.

ت – فقدان نظام للتقويم الداخلي والخارجي لسياسات التنفيذ ووسائله في التعليم الجامعي.

ث – فقدان الاستقلال في إدارة أمور الجامعة.

ج – بروز التشكيلات الطلابية والسياسية داخل الجامعة.

ح – التقصير في نشر الثقافة والمعرفة الإسلامية.

خ – الاضطراب في التكوين الإداري للجامعة، وغياب المرونة، والمركزية الشديدة في إدارة الجامعة.

د – غياب القدرة والاستطاعة على إصلاح نظام الإدارة وبرامج إسلامية الجامعة.

ذ – ضعف مؤسسات الإرشاد والتبليغ الديني في الجامعة.

---

(51) كاشاني، مجيد. "تحليل راه كارهاي مصوب آموزش عالي براي تحقق فضاي اسلامي دانشگاهها" (تحليل الاستراتيجيات والسياسات والقوانين الحاكمة لتحقيق أسلمة الجامعة، **دانشگاه اسلامي (مجلة الجامعة الإسلامية)**، طهران، سال نهم، شماره 25 – 26، بهار وتابستان 1384هـ.ش/2005م، ص44.

خاتمة

لقد بُذِلت جهود كثيرة في "الحوزة" و"الجامعة" في إيران خلال الثلاثين عاماً الماضية (1979م-2009م) استطاعت خلق حالة من الجدل الفكري والمؤسسي، لإعادة الانسجام والمواءمة بين المعارف والعلوم الدينية والدنيوية، خاصة فيما يتعلق بالمكونات الأساسية لهاتين المؤسستين: الطالب، والأستاذ، والمناهج والمقررات، والعلوم والمعارف، مع التركيز على ميدان العلوم الإنسانية، بالإضافة إلى اتخاذ الإجراءات والقرارات، وإنشاء المؤسسات لهذا الغرض.

ومثلت "الحوزة والجامعة" التحدي الأكبر لتحقيق "التكامل المعرفي"؛ فعلى الرغم من أن "الحوزة" تمثل العلوم الدينية و"الجامعة" العلوم المدنية، إلا أننا نلاحظ أن الجهود التي بُذِلت لتوثيق الارتباط أو الوحدة بين الحوزة والجامعة لم تتم بشكل عضوي بل بشكل قسري، وأن المؤسسات التي أنشئت لإقامة الجسور بين المؤسستين زادت -في كثير منها- "الفجوة" الموجودة؛ لأن "إحدى المؤسستين" الحوزة "كانت مُهَيمِنة والأخرى "الجامعة" مُهَيمَن عليها.

ولا يخفى التداخل السياسي في العلمي، الذي يُعَدّ من أبرز الملاحظات في المشهد الجامعي في إيران مع غياب واضح للحرية الأكاديمية، يصل إلى حد الاستلاب والمصادرة والإقالة. وتفجر صراع جديد بين "الجماعة العلمية" و"الجماعة الدينية"، غالباً ما انتهي لمصلحة "الجماعة الدينية"؛ مما أفقد الجامعة استقلالها العلمي المنشود الذي كان أول المبادئ التي أُعلنت بعد قيام الثورة عام 1979م.

كما تبيّن فقدان كثير من معايير الإجادة العلمية في المؤسسات التي أقيمت من أجل التقريب المعرفي بين الحوزة والجامعة، مثل: التخطيط الجيد، والمتابعة، والتقويم المستمر، واعتماد العمل بصورة كبيرة على التلقائية، والعاطفة، والمبادرات الذاتية، فضلاً عن غياب أساس إبستمولوجي واضح لهذا التقريب. ويضاف إلى هذا زيادة نفوذ القطاع الخاص في التعليم العالي في السنوات العشر

الأخيرة بصورة ملحوظة، بل تفوق في بعض السنوات على دور الدولة، وهو ما يشير بوضوح إلى ضعف الإمكانات المقدمة إلى هذا النوع من التعليم، لا سيّما في ضوء الطلب الاجتماعي المتزايد عليه.

استطاعت الجامعة الإيرانية إصدار كتاب جامعي في محاولة للتعبير عن الرؤية التوحيدية الإسلامية، ويُعَدّ مركز "سمت" من أهم المؤسسات في العالم الإسلامي، إن لم يكن أهمها في هذه المحاولة. إلا أن هذه الجهود لم تسفر بعدُ عن إنتاج كتاب يمثل "فلسفة العلم" الإسلامية المنشودة، ليكون بديلاً عن الفلسفات الوضعية وما بعد الوضعية، التي ما زالت تنتشر في كتب التعليم العالي في إيران، ولا تزال هذه التجارب المهمة في طور المحاولات التي تخضع للصواب والخطأ.

لقد وقف الباحثون والمفكرون في النظرة للعلوم الإنسانية في إيران في حيرة فكرية، فعلى الرغم من أن الاتجاه الغالب في الفكر التربوي الإيراني يؤكد النشأة الغربية لهذه العلوم ومناهجها وفلسفتها التي تختلف عن الفلسفة والرؤية التوحيدية الإسلامية، ومن ثَمّ رفض عالميتها بوصفها معبّرة عن واقع ثقافي وفكري وسياسي خاص، وما تبعه من التأكيد على خطورة الاقتباس والالتقاط من العلوم الإنسانية الغربية في الواقع الإسلامي، إلا أن الحيرة الفكرية للباحثين والمفكرين تبدو في موقفين غامضين نحو العلوم الإنسانية، يختزلهما السؤال الآتي: هل السعي إلى أسلمة هذه العلوم هو من أجل إعادة إنتاج المعرفة، أو إنتاج معرفة جديدة؟ وهذا الغموض المنهجي في الأساس أثر بصورة كبيرة في التوجهات الفكرية للباحثين والمنظرين، الذي أدى بدوره إلى تأخر ثمار هذه الجهود في ميادين فلسفة العلم، والتنظير في العلوم الإنسانية وارتباكها إلى حد بعيد.

ويلاحظ من استقراء المناهج والمقررات الدراسية في الجامعة -على الرغم من مرور ما يقرب من ثلاثين عاماً- أن العلوم الإنسانية لم تتحرر من نفوذ

الفكر الغربي وتأثيره، وأن إسلامية العلوم الإنسانية في الدرس الجامعي اقتصرت على بعض الإضافات الطفيفة ارتبط بعضها بالتأثير السياسي للثورة الإسلامية؛ إذ في العلوم السياسية عناوين دروس من قبيل: "النظام السياسي الإسلامي"، "الحركات الإسلامية المعاصرة"، "التحولات السياسية في إيران"، "الأصول الفكرية للنظام السياسي الإسلامي"، "الفكر السياسي في الإسلام وإيران"، "تاريخ الدولة الإسلامية". وفي علم الاجتماع نجد "علم اجتماع الثورة"، "تاريخ التفكير الاجتماعي في الإسلام"، "المفاهيم الاجتماعية في القرآن"، ويلاحظ -أيضاً- أن هذه المقررات بمثابة مواد؛ إمّا تخدم الفكر الأيديولوجي للثورة الإسلامية، وإمّا أنها مواد ثقافية إسلامية عامة، في حين يغيب التنظير الحقيقي لأصول هذا العلم وفلسفته ومناهجه؛ إذ نجد أن ما يتصل بمقررات فلسفة العلم والمناهج وطرق البحث، كلها مواد مترجمة عن الفكر الغربي، وهو ما يشي بالتبعية، وافتقاد نظرية في العلوم الإنسانية خاصة بالفكر الإسلامي في إيران.

وتبيّن أن الجهود المبذولة في تطوير الحوزة أكثر أهمية، وقد ظهرت في إعادة هيكلتها من الناحية الإدارية والتنظيمية والمنهجية، وتطوير الأداء العلمي فيها، وإدخال فروع علوم جديدة معاصرة مثل اللغات، والتكنولوجيا والحاسوب، بالإضافة إلى فروع العلوم الإنسانية المختلفة، كالفلسفة، والاجتماع، والاقتصاد، والسياسة، وتقنين عملية التقويم، وتقديم إجازات تعادل الشهادات الجامعية، وهو ما لم تشهده الحوزة قبل الثورة الإسلامية في إيران.

ثمة إشكالية بين "الحوزة" و "الجامعة"، ويقف التيار المعارض للتقارب بينهما على عدة اعتبارات، أهمها: عدم قابلية العلوم الحوزوية للنقد بوصفها علوماً دينية، في حين تقبل العلوم الجامعية النقد، واستيلاء الحوزة على السلطة "ولاية الفقيه"، واختلاف خطاب التعليم وطبيعة المعرفة في الحوزة والجامعة، والتباعد بين آليات البحث ومنهجياته ولغة التعليم في كل منهما.

ولا يغيب عنا توجيه عناية الباحثين في مجال التربية إلى الالتفات للفكر

التربوي الإيراني؛ نظراً إلى ثراء تجربته الفكرية والتربوية من جهة، وسد الفجوة في المكتبة العربية نحو هذا النوع من الدراسات الإيرانية التي لم تأخذ حظها من الدراسة والبحث من جهة أخرى. وإيجاد آلية معرفية للتواصل الجدي مع مشروعات "الأسلمة" و"التكامل المعرفي" في إيران ومؤسساتها المختلفة، من أجل تبادل الخبرات والاستفادة المعرفية بين الطرفين التي يُظَن أنها غائبة بصورة كاملة حتى الآن، وإنشاء مركز علمي تربوي متخصص لترجمة الفكر التربوي الإيراني إلى اللغة العربية.

الفصل الرابع

أفق التكامل المعرفي داخل نظام «ل.م.د»
ميدان العلوم الاجتماعية أنموذجا

مونيس بخضرة[(1)]

مقدمة

مما لا شك فيه اليوم، أن جميع البحوث العلمية والدراسات المعرفية التي دأبت عليها جامعاتنا العربية بأنظمتها المختلفة، أثبتت في أكثر من مناسبة عقمها وعجزها عن مواكبة التحولات السريعة التي بات يعيشها عالمنا المعاصر، سواء أكانت دراسات طبيعية تجريبية أم اجتماعية أم إنسانية، نتيجة تشرذم المسافات بين المواد المشكلة لوحداتها المعرفية والتربية البيداغوجية، وغموض أهدافها المرجوة؛ الأمر الذي جعل من تلك الوحدات بمقاييسها العلمية في معزل عن باقي الوحدات القريبة منها جنسياً، ومغلقة على حدودها داخل نظامها المعرفي الإبستيمي، مما أثر سلباً في إحداث المواكبة العلمية المطلوبة، التي تدخل بدورها في بناء الواقع وتحسينه. وحينما ظلت هذه المقاييس المعرفية على شاكلتها هذه، بقى الواقع العربي بمختلف مجالاته، المعرفية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها، بعيداً كل البُعد عن التطور والتجدد، بسبب عقم الدراسات

(1) دكتوراه فلسفة، أستاذ بقسم الفلسفة – جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان/ الجزائر. البريد الإلكتروني: mounisb@live.fr

الجامعية المنوطة بهذه المهام الحضارية الكبرى، ومن ثمّ ازداد واقعنا انحداراً وتخلفاً، بفعل انعدام التكامل المعرفي والبيداغوجي بين أوصال الحقول المعرفية.

وإذا بحثنا في تاريخ العلوم والمناهج، بغية تأصيل هذه الإشكالية، فإننا سنجد ميدان العلوم عامة، والعلوم الاجتماعية خاصة قد شهدا هذا الفراغ، علماً بأن كل ميدان يمد الآخر برؤيته المنهجية، وبما توصل إليه داخل حلقته، محدثاً بذلك الحدث العلمي المنشود، الأمر الذي جعل من التفكير في إصلاح المنظومة الجامعية، وطريقة تسيير البحوث العلمية عامة والاجتماعية خاصة، حاجة ماسة، إذا ما أردنا فعلاً أن نتجاوز هذا الخلل المنهجي والتقني، الذي طالما ظل ظاهراً في منظوماتنا العلمية. وبطبيعة الحال، هذا الإصلاح يتطلب بحوثاً وعملاً مضنياً في كثير من المجالات، تكون بمثابة منطلقات أساسية لبناء بعض النماذج المنطقية اللازمة للبحوث الاجتماعية.

على ضوء هذا الإصلاح الذي قامت به الجامعات الجزائرية مؤخراً، نعتقد أن نظام (L.M.D) (ليسانس+ ماستر+ دكتوراه) الخيار الأمثل، لتفادي النقائص الكثيرة التي كانت تشوب الأنظمة القديمة، التي كانت وراء عدم تحقق التكامل المعرفي اللازم بين الوحدات العلمية، فقد تمكن هذا النظام من غلق كل الفجوات التي كانت بادية في النظام التقليدي الكلاسيكي، بالإضافة إلى تحقق فرص التكامل بين مقاييس الوحدات، التي تظهر بشكل فعلي في الجذوع المشتركة؛ إذ ساعدت الطالب على الإلمام بجميع الوحدات بفرص متساوية.

يهدف البحث إلى معرفة الامتيازات العلمية والمنهجية الجديدة التي يتميز بها نظام "ل. م. د" من باقي الأنظمة، والتطلع أيضاً إلى قدرة إمكانياته العلمية على تحقيق التكامل المعرفي بين الوحدات العلمية، والطرق التربوية البيداغوجية التي تسهل تحقيق هذا التكامل، وأهم الاستراتيجيات التكوينية التي ينتهجها في نظامه الدراسي، وأهم الامتيازات التي ينفرد بها؛ وكذلك إمكانية هذا النظام سد العجز الذي طالما ظلّ حاصلاً في النظام القديم، وكذا البديل الجيد لذلك.

وتطرق البحث إلى النظر في ديمقراطية المعرفة التي بات يحوزها هذا النظام الجديد، وهي تظهر في حرية استحداث تخصصات تتناسب وتطلعات السوق والمجتمع، وما تفرضه الظروف العابرة. ومعرفة آفاق نظام "ل.م.د" في الرقي بالفكر الإسلامي المعاصر والوصول به إلى مستوى عالمي، من خلال إنزال آلياته الجديدة على مختلف مجالات الفكر الإسلامي الحيوية، بما فيها فتح المساحات المنهجية بين هذا النظام، ونظريات المعرفة الإسلامية، حتى تكون في مستوى طموحات الباحث المسلم.

أولاً: تاريخ نظام "ل.م.د" بين المخاض والميلاد

شهد ميلاد نظام "ل.م.د"، تحولات متعددة عند ظهوره في كثير من دول العالم، وبخاصة الدول الغربية. وقد تراوحت هذه التحولات بين النجاح والإخفاق، بسبب اختلاف الرأي حول طبيعة برامجه واستراتيجياته المعرفية، مما دفع بالخبراء والمؤسسات إلى التفكير المستمر في كيفية بنائه، حتى يواكب تطلعات الرهانات المعاصرة، وينسجم مع القيم السائدة، كالحرية، والديمقراطية، والحوار، واختلاف الرأي. وبطبيعة الحال لم يكن هذا العمل سهلاً؛ إذ تطلّب تنفيذه سنوات عدة، ولقاءات تجريبية كثيرة، عرفت ببرامج نظام "ل.م.د"، وتكللت هذه الجهود في النهاية بميلاد هذا النظام، الذي بدأ يعرف انتشاراً متزايداً عبر أنحاء العالم.

1 - محطات مفصلية في تاريخ نظام "ل.م.د"

مرّ هذا النظام في نشأته بعدد من المحطات التاريخية أهمها:

أ - برنامج إيراسموس ماندوس (ERASMUS MUNDUS)

ظهر هذا البرنامج عام 1987م، وقد كانت مهمته الحوار بين الثقافات وتقارب الحضارات؛ إذ يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد

من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة، يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية، مما يفتح المجال للاعتراف بها في البلدان الأعضاء، بالإضافة إلى تمويلاتها شهادات الماستر ذات النوعية الدولية الجيدة، بغية جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية. وتعطى بمقتضى هذا البرنامج منح دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة، وكذا للطلبة الأوروبيين الراغبين في الدراسة خارج أوروبا.(2)

وتستوجب هذه الشهادات، تعلم لغتين أوروبيتين على الأقل من لغات الدول الأعضاء، ذوات الجامعات المشتركة في البرنامج. وعليه، يكمن هدف هذا البرنامج في الوصول إلى ديناميكية في التعليم العالي بأوروبا، تواجه بالأخص قرينتها بالولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ تتلخص الفكرة الأساسية من هذا البرنامج في المشاركة في نشر القيم والثقافة الأوروبية في العالم.

ب - برنامج بولون

تم الإعلان عن هذا البرنامج يوم 25 ماي 1998م، بمناسبة الذكرى 800 لإنشاء جامعة السوربون، من طرف أربع دول أوروبية هي: فرنسا، وألمانيا، وإيطاليا، والمملكة المتحدة، التي اتفقت على الاعتراف الدولي بمنظومة التعليم العالي لأوروبا، وإمكانية جذب طلبة دول أخرى نحو هذه القارة مرتبطة مباشرة بوضوح ومقروئية الشهادة المحضرة داخلياً وخارجياً.

ويعرض هذا النمط طورين رئيسين يتمثلان في: ما قبل الليسانس، وما بعدها (الماستر والدكتوراه)، لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي. ونلاحظ هنا أن تبني هذه الصيغة في أطوار التعليم العالي بأوروبا، مطابق للنظام المعمول به في الدول الأنجلوساكسونية.

والهدف من تبني الجامعات الأوروبية لهذه البرمجة التكوينية، يتمثل في

---

(2) حرز الله، عبد الكريم، وبداري، كمال. **نظام ل.م.د**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2008م، ص13.

معالجة ظاهرة النقص الكبير في عدد الطلبة لهذه الدول، ومن ثم جذب الطلبة -وخاصة النجباء منهم- من قارات أخرى إلى أوروبا. ولا سيّما طلبة المغرب العربي والشرق الأوسط. ومن ثمّ التعجيل بالاندماج في فضاء واسع يسمح بحركية الطلبة، والأساتذة والباحثين، وتبادل الخبرات، وكذلك جعل هذا الفضاء أكثر جاذبية على الصعيد العالمي.

وقد أخذ الموقعون على بيان السوربون على عاتقهم، عملية تطوير بنية نظام التعليم العالي من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالشهادات، مع احترام الخصوصيات الوطنية لكل دولة؛ وتتضمن الأهداف الرئيسة ما يأتي:

- الحركية: تسهيل إمكانية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي، وإدماج المتكونين في سوق العمل.
- السيولة: إدخال سيولة في فروع التعليم العالي، بتشجيع الشراكة فيما بين الجامعات.
- الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة، بإدخال ليونة أكثر في التسيير.
- المقروئية: رفع مستوى المقروئية وإيصالها إلى المستوى العالمي.

وقد انعقدت ندوات متتالية أكّدت أهداف ندوة السوربون، وأهم هذه الندوات: ندوة بلون (BOLOGNE) في حزيران/جوان 1999م.

ثمّ تلتها ندوة براغ سنة 2001م، التي انعقدت في مدينة براغ (Brague) في أيار/ مايو 2001م، بعد أسابيع قليلة من إقرار 300 مؤسسة أوروبية للتعليم العالي. ولعل أهم ما في إصلاحات بولون أنها أعطت برنامج الدكتوراه أهمية كبيرة، مما عزز التفاعل بين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، والفضاء الأوروبي للبحث.[3]

(3) زيعور، محمد. **المنهجية في الأطروحة الجامعية**، بيروت: عز الدين للطباعة والنشر، ط1، 1993م، ص11.

ت – برنامج برلين

جاءت ندوة برلين سنة 2003م، لتعجيل اقتراح بولون، وتحديد الأهداف على المدى القصير.

وفي هذه الندوة قرر المشاركون عقد جلسة عمل في مدينة برغن (Bergen) في أيار/ ماي 2005؛ لتقويم نصف مسلك الإصلاح، وتحديد الأهداف المنشودة حتى سنة 2010م.

ومن بين الأولويات المحددة في هذه الندوة، التركيز على أهمية التعليم العالي، من أجل تعميق أكبر للبحث. وهذا يعدّ حجر الأساس للتعليم العالي؛ لأنه يعمل على التطور الاقتصادي والثقافي للمجتمعات، ويعمل أيضاً على الوصول إلى المتانة الاجتماعية المرجوة.

فكل مرحلة في هذا النظام تكمل المرحلة السابقة، من أجل إتمام بناء هذا النظام الجديد، الذي بات يراعي كل خصائص العولمة، والشمولية، والسرعة التي بات يتميز بها عصرنا الحالي، وتلخصت في عمومها في تفضيلها للغة الحوار والتناسق على إجبارية فرض التطبيق؛[4] إذ لا يمكن أن تحقق الحركية البشرية بالنسبة إلى الطالب المعلم إلا بعد توافر أدوات تسمح بتقويم المؤسسات من ناحية الامتياز الأكاديمي والخدماتي. فالطالب بحاجة كذلك إلى أن تكون شهادته ذات اعتراف، وذات مقروئية بالنسبة إلى المستخدمين في سوق العمل بالدول التي تهمّه.

2 – نظام "ل.م.د" في الجزائر ولغة إصلاح التعليم العالي

بدأ النقاش في مدى نجاعة برامج الجامعة في الجزائر منذ الثمانينيات. وقد أوكلت هذه المهام للجامعة الجزائرية على المستوى الداخلي، التي تضمن التطور والتحكم في العلوم، على المستويين: الداخلي والخارجي، في محاولة

---

(4) حرز الله، وبداري. **نظام ل.م.د**، مرجع سابق، ص24.

لإثبات الوجود في عالم معولم، من خلال تطوير المبادلات العلمية والتقنية. وفي أيلول سبتمبر 2004م، شرعت الجزائر في إصلاح نظامها التعليمي العالي.

يُنظّم التكوين في "ل.م.د" في الجزائر على شكل ميادين دراسية، وكل ميدان ينشأ من شعب وتخصصات متكاملة تحقق التكامل المعرفي بين وحداتها، وقد سميت الشُّعبة في النصوص الرسمية الواردة في قرار (23) كانون الثاني/ يناير 2005 بالفرع.[5] ويظهر التكامل المعرفي الذي يتوفر عليه نظام "ل.م.د" في تكامل تخصصات الشُّعب التي يتكون منها الميدان، والميدان يغطي عدة فروع متكاملة تعكس المجالات الواسعة لقدرات المؤسسات الجامعية. أما الميادين المعتمدة في هذا النظام في الجزائر حالياً فهي على النحو الآتي:

- ميدان الآداب والعلوم الاجتماعية، الذي يجمع الفروع ذات الطابع الأدبي الاجتماعي.
- ميدان العلوم والتكنولوجيا، الذي يجمع الفروع ذات الطابع العلمي الموجه نحو التكنولوجيا.
- ميدان القانون، الذي يجمع فروع قانون العمل والقانون الدستوري.

والميدان هو الآخر يتفرع إلى شعب متكاملة المعارف، والشعبة جزء من ميدان تكويني؛ إذ تبين الشعبة خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان، وقد تكون أحادية الفرع أو ثنائية الفرع، أو متعددة الفروع. وتتفرع الشعبة بدورها إلى تخصصات، لتحديد المعارف والقدرات التي ينبغي للطالب اكتسابها؛ بهدف الانضمام إلى الحياة المهنية، أو مزاولة دراسات معمقة.

---

(5) انظر المادة 3 من قرار 23 كانون الثاني 2005م الذي يحدد تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقالات في دراسات اللسانس "نظام جديد". بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم (04-138) المؤرخ في 20 ربيع الأول عام 1425هـ الموافق 26 أبريل 2004م- والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة.

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم (04-371) المؤرخ في 8 شوال عام 1425هـ الموافق 21 نوفمبر 2004م، الذي يتضمن إحداث شهادة اللسانس "نظام جديد".

أمّا التخصص فهو جزء من الشعبة، ويبدأ في درجة ليسانس سنة ثانية، أو ماستر سنة ثانية، لتحديد المسلك والقدرات المكتسبة من طرف الطالب. ويتعلق التخصص بمهنة أو غاية مهنية.

وفي ما يلي مثال شعبة علم النفس (تخصص أرطوفونيا)؛[6] إذ يمكن للشعبة أن تبدأ مع ليسانس سنة أولى أو ماستر سنة أولى لبعض المسالك ذات النهاية المهنية:

يلتحق الطالب بهذا النظام بهدف الحصول على شهادة الليسانس القائم على (6) سداسيات؛ كل سداسي يحيل إلى السداسي الآخر في شكل متدرج متكامل المعارف، بعد حصوله على شهادة البكالوريا، في السداسيين الأولين اللذين يكونان السنة الأولى، والسداسيين التاليين يكوّنان السنة الثانية، والسداسيين الأخيرين يكونان السنة الثالثة. وهي موزعة في الجدول الآتي حسب الأهداف:

السداسي الأول (سداسي1 + سداسي2).	يمثلان مرحلة تأقلم الطالب مع الحياة الجامعية، واكتشاف مختلف عروض التكوين.
السنة الثانية (سداسي3 + سداسي4).	مرحلة التعمق في المعلومات الأساسية للفرع المختار.
السنة الثالثة (سداسي5 + سداسي6).	مرحلة التخصص في المسلك الدراسي والشعبة المختارة.

أمّا التنظيم العام لدروس مسلك الليسانس، لميدان وشعبة معينة، فيوضحه الجدول الآتي حسب تكاملها المعرفي في الاشتراك:

السداسي الأول (سداسي1 + سداسي2).	السنة الأولى للتوجيه: التدريس فيها يكون مشتركاً لجميع الفروع المتقاربة جنسياً.
السنة الثانية (سداسي3 + سداسي4).	الدروس المشتركة بنسبة80%، ومتخصصة 20% حسب الشعبة المختارة.
السنة الثالثة (سداسي5 + سداسي6).	الدروس المتخصصة بنسبة 80% و20% حسب التخصص والفرع المختار.

(6) هو العلم الذي يعني بدراسة اضطرابات اللغة، والكلام أو الصوت، وعلاجها. (المحرر)

هذه الجداول تمثل الليسانس الأكاديمي. أمّا بالنسبة إلى الليسانس المهني، فالمخطط قد يختلف نوعاً ما. وعليه، فمن الضروري أن يكون لهذين النوعين من التكوين قاعدة واحدة، وأن يكون الفارق في السنة الثالثة من أجل ضمان المعابر بين الميادين.

تُمنح شهادة الليسانس لكل طالب اكتسب (180) رصيداً مما يعادل (30) رصيداً في سداسي واحد. والشهادة الممنوحة توضح الميدان، والشعبة والتخصص، وتكون مرفقة بملحق بياني يوضح بدوره المعارف والقدرات المكتسبة. ونموذج ملحق الشهادة محدد بمرسوم وزاري.[7]

تتراوح مدّة البناء السداسي بين (14-16) أسبوعاً تخصص للمحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية، والامتحانات. وحجم الساعات الحضورية أسبوعياً يتراوح بين (20-24) ساعة، مضافاً إليها العمل الفردي للطالب، مع متابعة المعلم والفِرَق التربوية البيداغوجية، واللجان الخاصة بالتكوين.

أمّا المادة الدراسية، فهي تعليم نظري وتطبيقي، وأعمال موجهة، وأعمال تطبيقية، وملتقى، وتربُّص (تفرغ بحثي)، ومشروع نهاية الدراسة. وللمادة مقدار أسبوعي من الساعات المقسمة ما بين الدروس، والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة، ولها قيمة من الأرصدة ومعامل محدد على حساب عدد أرصدة الوحدة من طرف فرق التكوين أو الفريق التربوي البيداغوجي. وعدد أرصدة المادة محدد على أساس المجهود الكلي المطلوب من الطالب. ويشتمل هذا المجهود على الأعمال التطبيقية، والأعمال الموجهة والعمل الفردي وتحضير المذكرة، والتقارير والملتقيات.[8]

---

(7) Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: Régles d'organisation et de Gestion Pédagogique Modalités d'évaluation et de Progression, Licence ET Master, p. 05.

(8) حرز الله، وبداري. **نظام ل.م.د**، مرجع سابق، ص64.

وفي ما يتعلق بوحدات التعليم الخاصة بنظام "ل.م.د"، وما تحققه من تكامل معرفي بينها، نجد أن عدد الوحدات التعليمية يتراوح بين (4-3) وحدات في السداسي. وكل وحدة تحتوي على (3-1) مواد. وعدد الأرصدة في السداسي هو (30) رصيداً. والوحدات التعليمية على نوعين: إجبارية، واستكشافية.

تتكون الوحدات التعليمية الإجبارية من ثلاث وحدات؛ أولاها: وحدة التعليم الأساسية التي تضمن للطالب التكوين الأساسي، وهي تمثل جزءاً مهماً من الحجم الساعي ومن الأرصدة في السداسي. والثانية: وحدة التعليم المنهجية، التي تضمن حرية العمل، وتحضّر الطالب للعمل الجماعي، وتمثل جزءاً مهماً من الحجم الساعي، ومن الأرصدة. لكن، بصفة أقل من وحدة التعليم الأساسية. والثالثة: وحدة التعليم الأفقية التي تضمن للطالب تكويناً تكميلياً في مختلف المجالات؛ كاللغات الحية، والإعلام الآلي، وتاريخ العلوم، إلخ. وتحتوي على حجم ساعي وأرصدة سداسية أقل من وحدة التعليم المنهجية.

أمّا النوع الثاني من الوحدات، فهو وحدة التعليم الاستكشافية التي تحتوي على مواد اختيارية تتيح اكتساب تكملة علمية ضرورية لتوطيد التعليم في التخصص المختار. ومن مواد اختيارية مفتوحة، تكون ضرورية للتوجيه التدريجي، وهي من ثمّ تسهل تغيير المسلك الدراسي. وتقابل هذه الوحدات أرصدة قيمية لها، فالقيمة بالأرصدة لوحدة تعليم هي مجموع أرصدة موادها. ووحدة التعليم مرفقة بمعامل محدد على أساس الأرصدة السداسية من طرف فرقة التكوين أو الفرق التربوية البيداغوجية.

أ - الفِرَق التربوية (البيداغوجية) الخاصة بنظام "ل.م.د"

يتميز نظام "ل.م.د" بفِرَق تربوية بيداغوجية تسهر على مراقبته وتوجيهه، وللفرقة البيداغوجية مهمة تسيير وحدات التعليم، على المحاور الآتية:

- متابعة التدريس (المحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية،

والمناقشة، والتفرغ البحثي...)، ومراقبة مواظبة الطلبة. وتنظيم المساعدة البيداغوجية؛ كالإرشاد، وغيرها من المهام. وتنظيم مراقبة المعارف (استجوابات، امتحانات...). وتحويل النقاط وأوراق الامتحانات إلى القسم البيداغوجي المعني. وتحضير حوصلة السداسي.

وهي تتكون من العناصر الآتية:

- رئيس وحدة التعليم المعين من طرف اللجنة المشرفة.
- الأساتذة المكلفون بالمحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية لمواد وحدة التعليم.
- ممثل عن الطلبة لكل فوج، والأعمال التوجيهية والتطبيقية لكل مادة.

وتوجد فِرَق خاصة بالتكوين، تُعنى بتنظيم الدعم البيداغوجي والإرشاد، وتتولّى تقويم التدريس، والتنسيق البيداغوجي والبنيوي للتعليم والمعلمين، والتنسيق بين الفرق البيداغوجية، وإنشاء نظام تعليم مؤهل، ورفع مستوى التعليم، وتكوين المتكوّنين، والتحضير السنوي للنشاط البيداغوجي، والسعي للربط بين مختلف المسالك وتقويمها. وتتكون هي الأخرى من العناصر الآتية:

- رئيس معين من طرف اللجنة المشرفة.
- رؤساء الفِرَق البيداغوجية للمَسْلَك.
- ممثل الإدارة البيداغوجية.

ويتمثل دور هذه الفرق في السعي إلى اندماج المعلمين الجدد في المسلك، والعمل معهم على تطوير مسلك: الليسانس، والماستر والدكتوراه. ما يعمل على التقويم المستمر للمسلك التعليمي، ومراقبة مواظبة الطلبة على المحاضرات والواجبات وحالات الغياب.(9)

---

(9) عقيل، عقيل حسين. **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مصر:مكتبة مدبولي، 1999م، ص129.

ب – نظام (ل.م.د) في الجزائر آفاق ورهانات

ثمة أسباب متعددة وراء تبني الجزائر مشروع "ل.م.د"، وما يحمله من آفاق مرجوة منه على المديين: القريب والبعيد، والمتمثلة بالأساس في الاختلالات التي طالما ظلت تعتري النظام القديم، الذي لم يعد قادراً على مواكبة التحولات التي يفرزها عصرنا في شتى المجالات، سواء السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية، إلخ. وغيرها من المجالات، والجدوى من هذه الإصلاحات.[10]

لقد شهد النظام القديم (التقليدي) نقائص متعددة، سواء من الناحية الهيكلية أو التنظيمية للمؤسسات، ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب، خاصة في مجال الاستقبال والتوجيه وعملية تدرج الطلبة، وأهم هذه المثالب:

– يعتمد دخول الجامعة على التوجيه المركزي، الذي لم يعد يؤدي مهامه بشكل مطلوب، وأظهر نسبة عالية من الرسوب، مما أدّى إلى مكوث الطلبة مدّة طويلة في الجامعة.

– يقوم النظام التقليدي الكلاسيكي على نظام التدرج الصعب، والمتأزم، بسبب توجيه أَوَّلي غير ملائم مع قدرات الطالب، مما ينتج عنه نسبة رسوب كبيرة.[11]

– لا يساعد نظام التقويم الخاص بالنظام التقليدي الكلاسيكي على تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة بشكل جيد ويسير.

– لا تتناسب عروض التكوين التي يحوزها مع شعب البكالوريا الجديدة.

أمّا في مجال الهيكلة وتسيير التعليم، فنلاحظ أن هيكلته أنبوبية. تنشأ من تكوينات ضيقة المجال، فلا تعطي آفاقاً مستقبلية. وتسيير الوقت التربوي البيداغوجي فيه غير ناجع وغير محكم، بسبب إجهادات الحجم الساعي الإجباري،

---

(10) زيعور. **المنهجية في الأطروحة الجامعية**، مرجع سابق، ص10.

(11) حرز الله، وبداري. **نظام ل.م.د**، مرجع سابق، ص85.

وكمية الامتحانات التي تستغرق مدّة طويلة من الزمن، وتعرقل المجهود الفردي للطالب، وتنقص من الوقت المخصص للتكوين.

أمّا في مجال التأطير والتأهيل المهني، فنلاحظ فيه نقصاً بسبب هجرة عدد كبير من المعلمين الباحثين إلى جامعات غربية، وتخرج عدد قليل في الدراسات بعد التدرج. كما نلاحظ إهمالاً لنظام المدى القصير، بسبب عدم إعطائه القيمة التي يستحقها، وعدم استقطابه الطلبة بشكل كاف. وهذا التطور من التعليم لا يحقق الأهداف المرجوة منه، بسبب نقص الإمكانيات، وعدم اهتمام المؤسسات الاقتصادية بهذه الفئة من المتكوّنين.كما نجد أن تكويناته أحادية التخصص، لا تسمح بحيازة ثقافة عامة، وتكوينٍ متنوع ومتكامل المعارف، يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية.

لهذا كله أصبح من اللازم إيجاد نظام تعليمي يغطي جملة هذه النقائص التي شابت النظام القديم. وعلى الإصلاحات المزمع تطبيقها أن تمس هذه الثغرات المتعلقة بالجانب الهيكلي، والبرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات القريبة من بعضها بعضاً، والتنظيم البيداغوجي، وطرق التوجيه والتعليم، وتحسين مستوى الطلبة، وتنظيم مختلف البنى البيداغوجية والبحث وتسييرها؛ إذ ينبغي أن يعقد -لمناقشة هذه الموضوعات- حلقات عمل إرشادية منذ البداية. وهذا ما جعل السلطات الجزائرية في شهر أيلول/ سبتمبر من عام 2005م، تستجيب بفعالية لسير الدراسات في "ل.م.د". وتطبيق هذا النظام الجديد على المدى البعيد سيفضي حتماً إلى نتائج إيجابية، أهمها:

- عدم طرح إشكالية التصديق على الوحدات التعليمية الأساسية، على أساس أنها سابقة للانتقال إلى السنة الثالثة.

- إمكانية السماح للطلبة الراسبين بمتابعة دراسة بعض الوحدات التعليمية في السنة العليا. وهذا الأمر يصب في مصلحة الطالب الذي يصادق على سداسي من السداسيين في السنة، فبدلاً من ترك الطالب طوال السنة دون نشاط دراسي، يمكنه التحضير للدراسات في السنة الموالية.

– يستطيع الطالب إعادة بعض المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم المكتسبة بالتعويض، خاصة إذا كانت هذه المواد تسمح بالانتقال، والحصول على شهادة أخرى. علماً بأن التشريع في النظام القديم يسمح فقط باستدراك المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم غير المكتسبة.

– العلامة المتحصل عليها في امتحان الاستدراك، يجب أن تعوض بنقطة امتحان نهاية السداسي، إذا كانت الأولى أكبر من الثانية. في حين تبقى نقطة المراقبة المستمرة للعلم ثابتة.

– يرخص للطالب مرتين لإعادة السنة لمجموع الدراسات الجامعية في الليسانس، ويكون الرسوب الثالث في شكل تسجيل أكاديمي، ويمكن للطالب بعد الفرصة الثالثة والأخيرة أن يعاد تسجيله إذا تحصّل على نتائج مرضية، أو يفصل من الجامعة في حالة الرسوب.[12]

إن معالجة الاختلالات، سواء أكانت في مجال التسيير، أم في مجال مردودية الجامعة الجزائرية، تستدعي -لا محالة- إصلاحاً شاملاً للتعليم العالي. وهذا الإصلاح الذي يحافظ على الصفة العمومية للتعليم العالي، يجب أن يحقق المهمة المخولة للجامعة، ومن بينها: ضمان تكوين ذي جودة، وتلبية متطلبات المجتمع في شقيها: التكويني والمهني، وتحقيق الانسجام الكامل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي. وهذا يكون كله بتنمية كل التبادلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها، بالإضافة إلى تطوير (ميكانيزمات) التأهيل المستمر، الذي يتماشى مع تطور المهن، كما يدعم المهمة الثقافية للجامعة بنشر القيم العالية للعقل البشري، ولا سيّما قيم التسامح واحترام الآخرين، ويدعو أيضاً إلى الانفتاح على تطور العالم في المجالات العلمية والاجتماعية والتكنولوجية، ووضع أسس الحكم الراشد المبني على المشاركة والحوار الجماعي والتشاور. وهذا ما حاولت الجامعة الجزائرية أن تتمثله.

(12) Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique…, p. 02.

إن ما يتضمنه هذا البرنامج النوعي من حزمة المزايا المتعددة، جعل من تطبيقه أمراً عسيراً، وولّد نقاشاً محتدماً بين فئات المجتمع، سواء حول هويته، أو مدى نجاعته في مجتمع كمجتمع الجزائر؛ إذ رأى بعض المعارضين لهذا النظام، أن الشهادة التي يمنحها البرنامج تمس الخاصية الوطنية؛ إذ تُترك الحرية الكاملة للمؤسسات الجامعية في تحديد مجال التكوين والشهادات المرفقة، فصياغة برامج التكوين والحجم الساعي له، تعدّ من صلاحيات المؤسسات الجامعية.

ففي الوقت الذي تجاوزت فيه معظم الدول التي انتهجت هذا النظام، مرحلة التفكير الخاص بضرورة إعادة هيكلة نظام التعليم عندها، والبحث عن إيجابية الإصلاحات، وفي الوقت الذي أصبح فيه المعلم مساهماً في هذا التكوين وضامناً له، فقد تعالت بعض الأصوات التي ترفض التغيير وتنادي بعدم الجدوى منه.

وفي نظرنا أن هذا الاعتراض في غالب الأحيان راجع إلى سوء الفهم وعدم المعرفة، وفي حالات قليلة إلى القراءة الأيديولوجية الضيقة للمشروع. ومن أجل إظهار عدم شرعية هذا الرفض، نجرد هنا التغيرات التي طرأت على المستوى الداخلي بالجامعة بالنسبة إلى الأنظمة السابقة، وذلك وفق المزايا الآتية:

- التقويم المستمر للطالب خلال السداسي، والامتحان في نهاية هذا السداسي، يحضّر الطالب بصفة أحسن؛ لأنه يقوم فعلاً بعمل مُنظّم، مما يزيد من حظوظ نجاحه.

- كيفية تدرج الطالب في دراسته تجعله يشعر بالمسؤولية، وتضعه أمام خيارين؛ إمّا الانتقال، وإمّا أو إعادة دراسة مقررات السنة.

- الطالب غير موجود في هيكل أنبوبي، وبإمكانه أن ينمذج مسلكه حسب قدراته لبلوغ التخصص المراد.

- التقويم المستمر والاجتماعات التنسيقية والبيداغوجية المرافقة، تساعد على التقارب بين المعلم والطالب.

- يدرك المعلم عروض العمل، ويقومها، ويكيفها مع التطورات العلمية والتكنولوجية للبلد.

- تظل الشهادة وطنية. ولكن بمقروئية أكثر.

أمّا بالنسبة إلى الخصوصيات الخارجية، فإن الشهادات الجامعية الجزائرية ستحظى -لا محالة- بمقروئية دولية. والطلبة والمعلمون سيحظون بدورهم بحركية أكثر، وستكون هناك شراكة بين المؤسسات والجامعات، وستحظى مخابر البحث بمصداقية عالية.

إن هذا النظام يحتاج إلى دعم متواصل باتجاه الإصلاح، وإلى تطويره وتحسينه. وثمة حاجة ماسّة إلى إقامة حكم راشد؛ من أجل التجديد البيداغوجي، وضمان جودة التكوين، ومقارنة المؤسسات فيما بينها. ووضع أسس هيكلية للتنسيق بين جميع المؤسسات التعليمية. كما ينبغي التذكير بالمبدأ الأساسي الخاص بالمذكرة التوجيهية لإصلاح التعليم العالي "هذا الإصلاح ليس نهاية في ذاته، بل يجب أن يلبي تطلعات المجتمع، ويجب عليه تدعيم صفة القطاع العمومي للمؤسسات الجامعية، والحفاظ على ديمقراطية التعليم العالي، وإعطاء فرصة للجامعة الجزائرية، لتأمين تكوين ذي جودة تتوافق وتتجاوب مع المعايير الدولية، وتمكين مؤسسات التعليم العالي من الاندماج في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، والعمل على التجديد الدائم للتعليم العالي، لإدماج حاملي الشهادات العالية لمواجهة التطورات المهنية، وتدعيم آلية التكوين الذاتي."(13)

ثانياً: أفق التكامل المعرفي في نظام "ل.م.د": "ميدان العلوم الاجتماعية أنموذجاً"

أعطى نظام "ل.م.د" المتبع حديثاً في الجامعات الجزائرية، اهتماماً شديداً للتكامل المعرفي بين الوحدات التي يتشكل منها، سواء كانت أساسية أو

(13) إبراهيم، عبد الله. **البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**، المغرب: المركز الثقافي، ط1، 2008م، ص103.

اكتشافية أو ثقافية؛ إذ جعل من التكامل المعرفي أهم المقومات التي يتشكل منها. ومن جملة المقومات التي يتكون منها، مقارنته بالنظام القديم التقليدي (النظام الكلاسيكي)، الذي لطالما عجز عن إحداث الانسجام والتكامل المعرفي المطلوب معرفياً ومنهجياً بين المقاييس المعرفية التي ينشأ منها، إذ ظلّت كل المواد العلمية والتقنية متباعدة الأوصال فيما بينها، ولا تحقق الاتصال المعرفي المرجو من دراسة الطالب لها، فكثيراً ما يجد الطالب نفسه تائهاً بين مواد الشعبة الواحدة، التي هي مفككة فيما بينها من ناحية معرفية؛ نظراً إلى تباعدها معرفياً، الأمر الذي يجعل الإلمام بها واستيعاب حواصلها أمراً صعب المنال، وهدفاً بعيداً كل البُعد عن الجهد المبذول في شتى جوانب الدراسة الجامعية، سواء كانت محاضرة أو تطبيقاً أو عملاً موجهاً. فكان على نظام "ل.م.د" أن يراعي هذا الفراغ الواضح الذي كان عليه النظام التقليدي الكلاسيكي، عن طريق استحداث آليات جديدة تعمل على ملء هذا الفراغ، ضمن جملة من الخطط التقنية والمنهجية، وصولاً إلى إحداث التكامل المعرفي بين وحدات الميادين المعرفية التي يعتمدها نظام "ل.م.د"، باختلاف التخصصات والشعب. وعليه، فقد أنشئت الميادين، ثمّ الشعب ثمّ التخصصات، كما نصت على ذلك المادة (13) المنظِّمة لنظام "ل.م.د"، التي تفيد بتنظم التكوين لنيل شهادة الليسانس أو شهادة الماستر، حسب ميادين التكوين، وحسب الشعب والتخصصات، وتقديم هذا التكوين على شكل مسالك نموذجية.

ويسمح هذا التنظيم للطالب باختيار المسلك النموذجي أو بناء مسلك تكوين فردي، وفق مؤهلاته ومشروعه المهني المستقبلي. ويتضمن التكوين حسب المسالك والمستويات المتعددة، تعليماً نظرياً ومنهجياً وتطبيقاً، ويمكن أن يتضمن التكوين وفقاً لأهدافه، علاوة على ضمان اكتساب الطلبة ثقافة عامة، عناصر ما قبل التمهينية وعناصر تمهينية، ومشاريع فردية أو جماعية،

وتربصاً (تفرغاً علمياً) أو عدة تربصات، وكذا تعلم طرق العمل الجماعي واستعمال مصادر التوثيق ووسائل الإعلام الآلي، وكذا التحكم في اللغات الأجنبية؛[14] انطلاقاً من تجانس المواد المعرفية فيما بينها، حتى يتمكن الطالب من استيعاب حيثيات ما يدرسه بصورة منطقية، وأن لا يشعر بصعوبة التلقي والإحاطة، التي تكون في كثير من الأحيان ناتجة عن التباعد المعرفي بين الوحدات والمواد التي يكوّن فيها، فيكون فيها مستعجلاً، وفي بعض الأحيان غير مبالٍ، مما يخلق مشكلات عدّة؛ معرفية وإدارية؛ كعدم قدرته على مواصلة الاستمرار فيها، مما يضطره إلى تغيير الشعبة باحثاً عن شعبة بديلة يحقق فيها الإلمام المعرفي، أو يؤول إلى الانقطاع الكامل عن الدراسة، أو الانقطاع الظرفي، وغيرها من المشاكلات التي تنعكس سلباً على مردود الطالب معرفياً؛ الأمر الذي دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر والمؤسسات الجامعية، الاهتمام بإنشاء ميادين وشعب وتخصصات معرفية، تراعي التكامل المعرفي والعلمي، حتى يَلمَّ الطالب بحيثيات الشعبة التي يتكوّن فيها، بالإضافة إلى ما يوفره التكامل من ثقافة علمية شاملة، لمعرفة التخصصات التي ينشأ منها، خاصة إذا تعلق الأمر بالتكوين القاعدي الخاص بالتكوين الجامعي.

وينطلق التكوين العلمي في نظام "ل.م.د" من التكوين المشترك، الذي يضم عدة مواد منسقة في وحدات معرفية متداخلة، تتفاوت فيها قيمة الوحدات حسب الرصيد المخصص لها، بما تحمله من مواد، تعدّ الحجر الأساس في تخصص الطالب الذي اختاره، ودراسته في الميدان نفسه لوحدات أخرى، أقل قيمة من الوحدات الرئيسة، التي تتيح له الانفتاح على معارف أخرى، وتساعده في الوقت نفسه على التعمق في مواد الوحدة الأساسية التي سيتخصص فيها. وهكذا يكون الطالب بعد إنهائه سداسيين أوليين، قد ألمّ بجميع المعارف والتقنيات المتعلقة

(14) Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique…, p. 03.

بالتخصص المراد التكوين فيه، وهذا ما نصت عليه المادة رقم (16) المنظِّمة لنظام "ل.م.د": تنظم المسالك التكوين لنيل شهادة الليسانس في ستة سداسيات تتضمن ثلاث مراحل: تمثل المرحلة الأولى، مرحلة تعرف الحياة الجامعية، والتكيف معها واكتشاف المبادئ الأولية للتخصصات. وتمثل المرحلة الثانية مرحلة التعمق، وترسيخ المعارف والتوجيه التدريجي. وتمثل المرحلة الثالثة مرحلة التخصص، وتسمح باكتساب المعارف والمؤهلات في التخصص المختار.[15]

إن التنوع المعرفي الذي يتضمنه الجذع التكويني المشترك لميدان نظام "ل.م.د"، يوفر الثراء المعرفي للطالب، ويساعده على الاستمرار في الإلمام بمعارف مسار التكوين، والإحاطة بجميع خصوصياته، حتى يكون الطالب على دراية تامة بما درسه، وبما سيدرسه في المراحل التدرجية التي هو مقبل عليها مستقبلاً، وتجعله أكثر تحكماً في مسار دراسته. وهذه الامتيازات في مجملها كانت تنقص الطالب في النظام القديم. لذلك لا نلمس غرابة عندما نجد إقبال الطلبة الكبير على اختيار نظام "ل.م.د" بالرغم من نقص المعلومات والحصص التدريبية عنه، مما جعلهم جاهلين لقواعده واستراتيجياته.

يجد الطالب في دراسته مقاييس نظام "ل.م.د" في العلوم الاجتماعية، نوعاً من الصعوبة مقارنة بالعلوم التجريبية، وهذا راجع إلى صعوبة طبيعة موضوعات المقاييس التي يتكون منها؛ ويكاد يكون موضوع الإنسان هو الموضوع الأساس للدراسات الاجتماعية والإنسانية. ولعل الهدف من هذه الدراسات التي تجري في مختلف فروع العلوم الاجتماعية، هو معرفة الإنسان والمجتمع الذي ينمو فيه وفهمهما، وإدراك معنى أفعاله ودلالتها، فنجد علم النفس مثلاً يركز على الظواهر النفسية. أمّا علم الاجتماع، فهو يبحث في تفسير الظواهر الاجتماعية، في حين تركز الفلسفة على دراسة أنماط التفكير بجميع فروعه؛ الأخلاقية، والسياسية، والمعرفية، والجمالية.

(15) Ibid., p. 03.

إن للعلوم الاجتماعية طريقة عمل خاصة بها، ولفهمها يجب أن نضع في أذهاننا أننا بصدد دراسة كائنات بشرية؛ أي إننا نتعامل مع كائن يتفاعل ويتجاوب، ويتغير ويملك وعياً ومقدرة على التعلم والفهم، لهذا فإنّ دراسة موضوعات العلوم الاجتماعية تتطلب نوعاً من الصبر والحرص. وفي هذا الشأن يقول موريس أنجرس: "إنّ أية محاولة لوضع قائمة تامة وصادقة لكل الفروع التي يمكن إدراجها تحت اسم العلوم الإنسانية، ربما تكون عملية متهورة. فضلاً عن ذلك، لا يوجد تعريف واضح ومقبول عالمياً للفروع التي يحتوي عليها قطاع العلوم الاجتماعية، ويمكننا في الوقت نفسه الاحتراس من أن كل مواضيع الدراسة الخاصة بالكائن البشري، التي يتم تناولها بكيفية علمية، هي بالضرورة فروع للعلوم الاجتماعية."[16]

والجدول الآتي يبين أهم الفروق بين العلوم الاجتماعية والعلوم التجريبية:

طبيعة الموضوع في العلوم الاجتماعية	طبيعة الموضوع في العلوم التجريبية
- له وعي بوجوده. - يعطي معنى لأفعاله. - هو من طبيعة الملاحظ نفسها. - لا يمكن إعادة إنتاجه. - ذو طبيعة معقدة. - يقبل قياساً جزئياً. - يقبل بالتحليل التفسيري. - يقبل بالتحليل الفهمي.	- ليس له وعي بوجوده. - لا يعطي معنى لأفعاله. - ليس من طبيعة الملاحظ نفسها. - يمكن إعادة إنتاجه. - ذو طبيعة بسيطة. - يقبل القياس الكلي. - يقبل بالسببية. - لا يقبل بالتحليل الفهمي.

وفي الجدول الآتي، الخاص بوحدات التكوين المشترك لميدان العلوم الاجتماعية، سنوضّح فرص التكامل المعرفي التي يحظى بها هذا النظام، في السداسيين الأوليين.

(16) أنجرس، موريس. **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي، وكمال بوشرف، وسعيد سبعون، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2006م، ص62.

محتوى التدريس للسنة الأولى: تكوين أساسي مشترك لميدان العلوم الاجتماعية 2009م/2010م

السداسي الأول			السداسي الثاني		
وحدة التعليم	الحجم الساعي	المحصل	وحدة التعليم	الحجم الساعي	المحصل
وحدة التعليم الأساسي 1			وحدة التعليم الأساسي 2		
مدخل إلى الفلسفة العامة 1	45	6	مدخل إلى الفلسفة العامة 2	45	5
مدخل إلى علم النفس	45	6	مدخل إلى علوم التربية	45	5
مدخل إلى علم الاجتماع	45	6	مدخل إلى الأرطوفونيا	45	5
مدخل إلى علم المعلومات والوثائق	45	5	مدخل إلى علم السكان	45	5
وحدة التعليم الاستكشافي 1			وحدة التعليم الاستكشافي 2	00	00
تقنيات القراءة والتحرير	36	3	مدخل إلى التحليل الاقتصادي	36	3
وحدة المنهجية 1			إحصاء وصفي	36	3
العلوم الإنسانية والاجتماعية مدارس ومناهج 1	27	2	**وحدة المنهجية 2**		
وحدة الثقافة العامة 1			العلوم الإنسانية والاجتماعية/ مدارس ومناهج 2	27	2
مدخل إلى الإعلام الآلي	27	1	**وحدة الثقافة العامة 2**		
لغة أجنبية 1	27	1	مدخل إلى الإعلام الآلي	27	1
			لغة أجنبية 2	27	1
المجموع	**297**	**30**		**333**	**30**

من خلال قراءتنا للجدول الخاص بوحدات السداسيين الأوليين المشكلين للجذع المشترك في العلوم الاجتماعية، وما يتضمنه من فرص التكامل المعرفي،

نجد أن الطالب حينما ينجح في الحصول على شهادة البكالوريا، وبعد اختياره ميدان العلوم الاجتماعية، لكي يتخصص في أحد تخصصاته العديدة، التي يرى فيها تطلعاته المعرفية أو المهنية، حسب الرغبة، يشرع في دراسة مقاييس السداسي الأول، المقسمة حسب طبيعة الوحدات التي يتكون منها هذا السداسي، وهي:

– وحدة التعليم الأساسي 1: تتكون هذه الوحدة من أربعة مقاييس أساسية للعلوم الاجتماعية في نظام "ل.م.د"، هي: مدخل إلى الفلسفة العامة 1، ومدخل إلى علم النفس، ومدخل إلى علم الاجتماع، ومدخل إلى علم المعلومات والوثائق. وهي مقاييس مهمة للطالب في تكوينه في العلوم الاجتماعية. والملاحظ أن هذه المقاييس تكمل بعضها بعضاً معرفياً ومنهجياً، ويدرس فيها الطالب أهم التيارات والنظريات المعرفية والمنهجية ومدارسها، فيكوّن فيها معرفته الاجتماعية، ورؤىً متعددة بتعدد نظرياتها وتياراتها. وللعلم، فإنّ الطالب يدرس مقاييس هذه الوحدة في إطارها العام، ويحيط بها تاريخياً؛ حتى ينسجم مع المحتوى المعرفي لميدان العلوم الاجتماعية، ومع المحيط العام للجامعة، وتحظى مقاييس هذه الوحدة بالاهتمام الكبير، وقد ظهر هذا الاهتمام في مجموع أرصدته؛ إذ بلغ (23) رصيداً.

– وحدة التعليم الاستكشافي 1: وهي تتكون من تقنيات القراءة والتحرير، التي تمكّن الطالب من تعلم تقنيات قراءة النصوص وتحليلها وشرحها، كما تساعده على اكتساب مهارة الكتابة التحليلية وتحرير النصوص، فهي بذلك مقياس تقني، يتكوَّن فيه الطالب على تقنيات تفكيك النصوص وتوثيقها وتصنيفها وتبويبها، وتُعَدُّ مكملاً معرفياً مهماً لمقاييس الوحدة الأساسية؛ إذ تساعده على التعامل مع النصوص الفلسفية والسوسيولوجية والسيكولوجية والمعلوماتية. فهو مقياس ذو طابع استكشافي لما هو موجود في الفروع المعرفية الأخرى المختلفة، وهو أقل قيمة من مقاييس الوحدة الأساسية، بعد أن حدد رصيده بـ (3) أرصدة.

– وحدة المنهجية1 : تتكون هذه الوحدة من مقياس العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ المدارس والمناهج، وهي أيضاً وحدة مساعدة على اكتساب المعرفة

والتكوين، ومن خلالها يكتسب الطالب التقنيات المنهجية المتعددة، وكيفية تطبيقها على النصوص المعرفية، كما أنه يدرس فيها الجانب التاريخي لتكوّن هذه المناهج، والتبصّر بالمدارس التي ظهرت فيها هذه المناهج. أمّا ما يتعلق بتطبيق تقنيات هذه المناهج، فيتعرفها الطالب في مستوى السداسي الثاني، وهو الآخر يحقق تكاملاً معرفياً مع مقاييس الوحدات السالفة، وتداخلاً معرفياً إيجابياً للطالب في تكوينه العلمي، وقد حدد رصيد هذا المقياس بـ (2).

- وحدة الثقافة العامة 1: وهي تتكون من مقياس مدخل إلى الإعلام الآلي، ومقياس لغة أجنبية (فرنسية+إنجليزية)، وهي أيضاً وحدة مكمّلة للوحدات السابق ذكرها، وتمكّن الطالب من استيعاب النظريات المعلوماتية، وكل ما يتعلق بالإعلام الآلي وتطبيقاته، فضلاً عن تعلم لغة أو لغتين أجنبيتين تساعدانه على الإلمام بما يكتب عن معارف ميدان العلوم الاجتماعية بلغات غير اللغة الأصلية، وقد حدد مجموع رصيد هذا المقياس بـ (2).

جدير بالذكر أن الوحدات المشار إليها أعلاه، كلها تمثّل مداخل عامة للمعارف المحددة بها، بغية تمكين الطالب من الاستقرار وتعرّف المعارف المراد التكوّن فيها خلال مشوار دراسته الجامعية، مما يعكس حضور الجانب السيكولوجي في التهيؤ وتعرّف محتوى المقررات الدراسية التي يقبل عليها وتُعدّ هذه ميزة لنظام "ل.م.د" مقارنة بباقي الأنظمة.

وبعد أن يكمل الطالب دراسة مقاييس وحدات السداسي الأول، ويمتحن فيها، فإنه ينتقل مباشرة إلى دراسة مقاييس وحدات السداسي الثاني؛ إذ تعدّ مقاييسه امتداداً لوحدات السداسي الأول. ويكفي أن تكون وحدات السداسي الأول وحدات مدخلية للمعارف، التي سيتكوّن فيها الطالب خلال تكوينه الجامعي، ليتمكن من الاسقرار وتعرّف محيطه الجديد، وطبيعة المعارف التي يتكوّن منها نظام "ل.م.د" (علوم اجتماعية).

الاستراتيجية المعرفية لنظام "ل.م.د"

تبنّى نظام "ل.م.د" استراتيجيات منهجية ومعرفية متنوعة، حدّد بها أهدافه المسطَّرة؛ إذ تهتم الدراسات العلمية في هذا النظام، بالفهم والشرح والتفسير والتجريب حسب طبيعة الميادين والتخصصات، وبربط مسائل البحث العلمي المتبع بشؤون المجتمع، مما يجعله يولي اهتماماً خاصاً بنجاح تطبيقاته وبحوثه الميدانية وفاعليتها، وإدراكِ إمكاناتِ تَقدُّم النظريات والمناهج العلمية المطروحة. ومن هذا المنظور، يمثّل الاستغراق في شؤون المجتمع، والقيام بأبحاث علمية بحتة، تعتمد على إنتاج شروط ملائمة تساعد على التقدم العلمي، أهم ما يتميز به هذا النظام.

ويساعد نظام "ل.م.د" العلم على المراجعة المستمرة للنتائج، طبقاً لتفسير الشواهد والوقائع، في حين تتطلب وظيفة الخدمة المجتمعية اتخاذ قرارات نهائية، حتى لو وجدت شواهد على عدم الصدق الكامل لهذه القرارات. وقد فرض نظام "ل.م.د" الجديد نفسه، من خلال الإغداق المثمر على الأبحاث العلمية، وهو بذلك يخالف النظام الكلاسيكي الذي ظل متسماً بالبيروقراطية العلمية في تمويل الأبحاث والطلب عليها، وتحديد موضوعاتها. مما يولّد عقبة تحول دون تقدم العلم.[17] وفي نظام "ل.م.د" علوم اجتماعية، يرتسم الخط الفاصل في شكل البحث النظري المجرد (RECHERCHE THEORIQUE)، الذي يأخذه الطالب في السداسيين الأوليين الخاصين بالجذع المشترك؛ إذ إنه يدرس شتى الموضوعات البحثية بصفاء ذهني، وبدرجة عالية من الفعالية التي تزداد تطوراً ووضوحاً مع باقي السداسيات.

اعتمد نظام "ل.م.د" على استراتيجيات متعددة، أهمها

أ – الاكتشاف

وفي هذا النظام يتم العمل على حلّ المشكلات المعرفية، وتطبيقها في

(17) إبراهيم. **البحث العلمي في العلوم الاجتماعي**،مرجع سابق، ص23.

مختلف المجالات: الاقتصادية، والاجتماعية، والدينية، والتنموية، والثقافية، والسياسية، وتحسين قدرات الطالب الاستكشافية في مختلف المناهج والأساليب التي تساعد على ذلك. كما أنه يعتمد آلية التكوين الفردي، عن طريق ترك العنان للطالب وحده كي يعبِّر عن قدراته التعليمية، ويظهر مهاراته الخاصة في البناء والتحليل العلمي، ويطرح مختلف تصوراته عن الموضوعات، ويصوغ البدائل والحلول، مما يكسبه مرونة فاعلة في التعامل مع الموضوعات، تشجعه على الاكتساب الذاتي الذي يؤهله للتداول الحرّ للموضوعات التعليمية بكل مسؤولية. يساعد هذا النظام أيضاً على التعلم الجماعي داخل مجموعات منظمة، تعمل معاً على إنجاز البحوث والتمرينات الدراسية، في أجواء تسمح بزرع ثقافة الحوار والجدل والتعاون المعرفي بين الطلبة.

ب - التمرن على حل المشكلات

تتألف هذه الاستراتيجية من ثلاثة عناصر، هي: المشكلة، ومجموعة الطلبة، والمشاركة؛ إذ تبدأ بموقف مُشكِل تطرحه المجموعة، يلي ذلك بحث الطلبة عن الحلول، وإبداء المواقف حيال المُشكِل المطروح، عن طريق التفكير الجماعي، ثمّ إشراك المجموعة في مناقشة ما تم التوصل إليه، وتناول كل عنصر على حدة.

فالمشكلة المطروحة هنا، التي تجمع عناصر الطلبة حولها، هي عنصر مهم في آليات التعلم، وكلما كان اختيار المشكلة دقيقاً كان ذلك ضماناً لنجاح الاستراتيجية. لذا، توجد معايير عدّة ينبغي أن تتوافر في المشكلة، نوردها في الآتي:

- أن يمثّل الموقف المُشكِل حقاً مشكلة لجميع الطلبة؛ إذ إن ما يمثّل مشكلة لأحد الطلبة لا يمثّل -أحياناً- مشكلة للآخرين.
- أن تراعي المشكلة مستوى الطلبة المعرفي؛ حتى لا يشعروا بالإحباط عند مواجهتها.

- أن يكون للمشكلة أكثر من حلّ، حتى تحفز الطلبة إلى الإبداع.

- أن تكون المشكلة مفتوحة؛ لحثّهم على مواصلة البحث.(18)

إن نظام المجموعات يحفز إلى العمل الجماعي والتفكير التعاوني؛ إذ إنه يُقسّم الطلبة إلى مجموعات متساوية، وينشط أفراد المجموعة لدراسة المشكلة، وتحديد أبعادها، ووضع تصوراتهم عن الحلول الممكنة، وترجمة هذه التصورات إلى إجراءات فعلية، ويمكن خلال التنفيذ -وغالباً ما يحدث هذا- أن يتناقش أفراد المجموعات في آلية تنفيذ الحلول المقترحة للمشكلة. ويجب أن يراعي هذا التنفيذ نوعية المشكلة المطروحة، فيتبادل أفراد المجموعة حولها الرأي، ووجهات النظر في الحلول المختلفة؛ وذلك لتقويم كل منها، من حيث الوقت الذي تستغرقه إجراءات تنفيذ كلِّ حل، ومدى سهولة الإجراءات أو صعوبتها، وتكلفته، والجهد المبذول في التنفيذ، ومدى ملاءمته للإمكانات المتاحة، إلخ، وصولاً إلى تحديد أفضل الحلول أو أكثرها مناسبة.

ت - تنمية قدرات الطالب الاستكشافية وتفجيرها

استخدمت هذه الاستراتيجية -تاريخياً- في المعارف الحديثة بأوروبا، وهي استراتيجية نبعت من فلسفة التربية التي كانت رائجة في العصر الحديث، التي ترى ضرورة أن يكون المتعلم إيجابياً في أثناء عملية الاكتساب المعرفي، وأنه كلما بحث عن المعرفة واكتشفها استوعبها على أساس من الفهم العميق. ودور المعلم هنا هو التوجيه والإرشاد والتشجيع والتسيير، فضلاً عن تصميم المواقف التعليمية المناسبة التي تحث الطالب على اكتشاف المعلومات، والذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة، ومناقشة ما يتم اكتشافه. تساعد هذه الطريقة الطالب على التدريب على أساليب البحث عن المعرفة من مصادر متنوعة؛ كالمراجع والدوريات العلمية، والمختبرات، والمتابعة والملاحظات الميدانية، والرحلات

(18) الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين. **أسس بناء المناهج وتنظيمها**، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2005م، ص147.

العلمية وغيرها؛ إذ تتيح للطالب أن يفهم ويعي على نحو أكثر من الطالب الذي تقدَّم له المعلومة جاهزة، أو في صورتها النهائية، فضلاً عن الاحتفاظ بها مدة أطول، وتوظيفها في مواقف مشابهة.

وعلى الرغم من أهمية هذه الاستراتيجية، إلا أن تطبيقها يستغرق مدّة زمنية طويلة، ومن ثمّ يقل حجم المعارف التي يتعلمها الفرد قياساً بالجهد والوقت المبذولين، إذا ما قورن بحجم المعارف التي يتلقاها الفرد عندما يستخدم استراتيجية العرض التي تعتمد على التلقين. غير أن اكتساب الطالب أسلوب البحث والاكتشاف قد يثمر على المدى الطويل، ويساعده على تنمية العديد من المهارات، مثل: التصنيف، وتكوين العلاقات، والتمييز بين المعلومات التي تنتمي إلى موقف معين. فضلاً عن تمكينه من الاهتمام بعنصر الذاتية والمبادأة وذلك بالتخطيط المسبق الذي يتيح له التوصل إلى العديد من الاكتشافات. وعلى الرغم من حرص الطالب على تقصّي المعلومة أو الشيء خطوة خطوة، إلا أن فرصته في اختيار هذه الخطوات محدودة جداً؛ لأن معظم الخطوات يُحدّدها المعلم مسبقاً. ويفضل استخدام الاكتشاف الموجه عند تدريب الطالب على عمليات الاكتشاف وفق الخطوات الآتية:

- عرض المعلم بعض المعلومات أو البيانات التي تربطها علاقة ما، أو تحكمها قاعدة معينة.
- توجيه المعلم طلابه لدراسة و(فحص) المعلومات أو البيانات التي عرضها عليهم خطوة خطوة وذلك لتكوين علاقات بينها.
- توجيه المعلم طلابه لاكتشاف القاعدة التي تحكم هذه المعلومات أو البيانات.
- تحقق الطلاب -بمساعدة المعلم- من صحة ما تمّ اكتشافه قياساً على حالات أخرى مشابهة.

ث – دور الإرشاد في التكوين المعرفي

حظي الإرشاد باهتمام نظام "ل.م.د"، ويظهر ذلك في مستويات عدّة، منها: ترك الطالب يعرض معلوماته بكل حرية، حتى يصل إلى الاكتشاف المطلوب، ويقتصر دور المعلم هنا على الإرشاد إن لزم الأمر؛ مستخدماً أسلوب العرض والتذكير؛ إذ يعرض المعلم معلومات أو بيانات، ويذكر لطلابه القاعدة أو العلاقة المراد اكتشافها، ويرشدهم عند الحاجة أثناء تعاملهم مع المعلومات أو البيانات المعطاة لهم، ثم يتحقق الطالب بمساعدة أستاذه من صحة ما تمّ اكتشافه.(19) ولعل في هذه الأساليب الفاعلة تحفيزاً للطالب إلى حب الاستطلاع، والبحث العلمي؛ الأمر الذي يسهم في إظهار اهتماماته المعرفية.

ج – التفكير الجماعي

تمتاز هذه الاستراتيجية بالغنى والثراء المعرفي؛ إذ يعدّ التفكير الجماعي أكثر إنتاجية وفاعلية من التفكير الفردي، لأن التفكير ضمن مجموعة يساعد على إثارة الأفكار وتنوعها وتنظيمها، وعلى إنتاج المعلومات، كما يعزز علاقات الطلبة بعضهم بعضاً، ويتيح لهم التفاعل واكتساب مهارات العمل الجماعي، وحب التعاون، والقبول برأي الآخر واحترامه، والقدرة على المبادأة، والتفكير الجماعي.

وتتلخص آليات العمل الجماعي في النقاط الآتية:

– تكوين المجموعة؛ إذ يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات وفق أسس معينة (القدرة، أو مستوى التحصيل، أو الميول والاتجاهات والاهتمامات).

– تكليف المجموعة بعمل بحثي محدد، ومناقشته، وتوزيع المهام (الأدوار) على أفراد المجموعة.

– اقتصار دور المعلم على الإشراف على سير العمل وتقدمه في كل مجموعة، بتوجيهاته وإرشاداته، وتصحيح مسارهم في أثناء إنجاز العمل إن لزم الأمر.

---

(19) المرجع السابق، ص149.

– تقويم نتاج المعمل؛ إذ بعد الانتهاء منه، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه أمام بقية المجموعات، ويعلق المعلم وأفراد المجموعات الأخرى على عمل كل مجموعة، ويخضع تقييم إنجاز كل مجموعة لمعايير محددة مسبقاً.

توجد شروط أخرى تستدعي استخدام استراتيجية التعليم في مجموعات، لعل أهمها: الشعور بالحاجة الملحة إلى إنجاز عمل معين، يصعب على الطالب القيام به وحده، وضرورة إثارة اهتمام أفراد المجموعة، وحثهم على التعاون في أثناء العمل داخل المجموعة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة، كي يبدوا آراءهم بحرية، ويقبلوا النقد والرأي الآخر أثناء فترة التكوين.

أمّا عن الكيفية التي تدار بها هذه المجموعات، فإنها تتضمن أساليب عدّة، منها: أن يشرف المعلم على جميع المجموعات، أو يعيّن أحد أفراد المجموعات مسؤولاً عن إدارتها تحت إشرافه، أو يعيّن مساعداً له، ويتعيّن على المعلم أن يشرف إشرافاً عاماً على جميع المجموعات عند استخدام الأسلوبين: الثاني، والثالث.

ويساعد العمل في المجموعات على تنمية مهارات الطالب من خلال زملائه؛ إذ يكسبه ذلك مهارة وقدرة على حل المشكلات، كما يعدّ العمل في مجموعات أسلوباً للتطبيع الاجتماعي بين أفراد المجموعات؛ وذلك من خلال اندماجهم في أنشطة تعليمية تيسر لهم الحصول على المعرفة، واكتساب مهارات علمية واجتماعية وأساليب تفكير جماعية، وتنمية اتجاهات موجهة نحو العمل الجماعي، والتعاون، واحترام آراء الآخرين، وتقبل النقد.

وتوجد عوامل عدّة تؤثّر في الفرد، بعضها وراثي، وبعضها الآخر مكتسب. وتتباين هذه العوامل من فرد إلى آخر. ويطلق على محصلة هذا التباين الفروق الفردية، أو الفروق بين الأفراد. وهذه الفروق توجد بين أيّة مجموعة من الأفراد، وتتسع هذه الفروق عادة كلما زاد عدد أفراد المجموعة، وتسمى المجموعة في هذه الحالة غير متجانسة.

ومنذ أن نشأ التكوين الجماعي، فإن كيفية مراعاة الفروق الفردية، تعدّ إحدى المشكلات الرئيسة التي تواجه المسؤولين عن العملية التعليمية. ويزيد هذه المشكلة تفاقماً أن التعليم يتم بصورة جماعية لمجموعات غير متجانسة في أغلب الأحوال، وبأسلوب التدريس نفسه؛ إذ يدرس أفراد المجموعة المقرر الدراسي نفسه، ويستعينون بالمراجع أو الكتب نفسها، كما أن الوقت المتاح للعملية التعليمية هو نفسه لجميع الطلبة، وذلك بصرف النظر عن اختلاف مستوى التحصيل، والقدرة على الانتباه والتركيز، ومستوى الاستعدادات والقدرات لدى أفراد المجموعة الواحدة.

إن هذه الضوابط والظروف كلها تحول دون أن يأخذ كل فرد فرصته في التعلم حسب استعداداته، وقدراته، وإمكاناته، وسرعته في التحصيل.[20] فالطلبة ذوو المستوى الأقل من المتوسط، وكذلك الطلبة ذوو المستوى الأعلى من المتوسط، يحرمون -في ظل التعليم الجماعي- من فرصة تعلم ما يلائم طموحهم الذاتي.

وقد جاءت حركة تفريد التعليم في نظام "ل.م.د"، بوصفها أحد الحلول لمواجهة المشكلات الناجمة عن وجود فروق بين الطلبة داخل المجموعات غير المتجانسة. وتتلخص هذه الحركة في أن كل طالب قابل للتعلم، ويمكنه الوصول إلى مستوى الإتقان نفسه في تعلمه، مثل أيّ فرد من مجموعته، لو أتيح له الزمن المناسب لطموحه الذاتي في عملية التعلم.

ثمة ضوابط أخرى للتعلم الفردي، منها نقطة البدء التي قد تختلف من متعلم إلى آخر، تبعاً لمستواه في الموضوع الذي يدرسه. وتحدد نقطة البدء باختبارات تطبق على أفراد المجموعة، تسمى اختبارات التسكين، وكذلك تختلف طريقة التعليم، وأسلوب المعالجة، والمضمون العلمي، ونوعية المواد التعليمية باختلاف أنماط تعلم الطلاب. ويمكن لكل طالب أن ينطلق في تعلمه من نقطة بدء مختلفة عن أقرانه، حسب مستواه المبدئي، ويسير في مسار تعلمه حسب ما يتيح له خَطْوه

---

(20) المرجع السابق، ص151.

الذاتي، ويتاح له الزمن المناسب لقدراته وإمكاناته في دراسة الموضوع. وفي مقابل هذه التيسيرات، لا بدّ أن يصل إلى مستوى الإتقان في دراسته لهذا الموضوع. وإلا فلن يسمح له بالانتقال إلى دراسة الموضوع التالي. وهنا يقاس مستوى تعلم الطالب بمعدل تقدمه في التحصيل بالنسبة إلى ذاته. ماذا كان مستواه؟ وماذا أصبح؟ وفي ظل التعلم الفردي، لا بدّ أن يصل الطالب إلى مستوى الإتقان، حتى لو اضطر إلى إعادة دراسة الموضوع أكثر من مرة.

يُقصد بالتعلّم الذاتي استخدام الفرد وسائط معينة تتيح له تعليم نفسه بنفسه دون الحاجة إلى معلم يعلمه بطريقة مباشرة. وقد نبعت فكرة تعليم الفرد نفسه، أو ما يطلق عليه اسم التعلم الذاتي من اعتبارات أهمها:

- قدرة كل طالب على انتقاء أسلوب التعلم الذي يناسبه.

- وجود فروق فردية بين الطلبة. ومن البديهي ترك كل طالب ينطلق في تعلمه، حسبما تتيح له قدراته دون أن يتخلف لانتظار طالب أقل من مستواه فيشعر بالملل، أو يتخلف عن طالب أعلى من مستواه فيشعر بالإحباط.

- وجود تزايد وتطور ونمو في الفروع المختلفة للمعرفة، والمجالات المتنوعة لتطبيقها؛ إذ لم تعد سنوات الدراسة في المؤسسات التعليمية كافية لحصول الطالب على كل ما يستجد من معارف أو معظمها، وأساليب تطبيق. ومن ثمّ فلا بدّ من تدريب الطالب على تعليم ذاته، والاستمرار في التحصيل والبحث عن المعرفة بعد تخرجه في المؤسسات التعليمية، حتى يتمكن من مواكبة التزايد المتسارع، والتطور الحادث في ميادين المعرفة وتطبيقاتها. وهناك عدة أساليب يتيحها له هذا النظام، يستخدمها الفرد لتعليم ذاته، منها: التعليم البرنامجي، والحقائب التعليمية، وبرامج التعليم بالحاسوب، والشبكة العنكبوتية، وغيرها.

ح - التعلم التعاوني والتكافلي

إن هذا الأسلوب الذي يعتمده نظام "ل.م.د" لا يعني التنافس؛ إذ يقسم الطلاب

مجموعات، يتعاون أفرادها على حل مشكلة معرفية، أو دراسة موضوع، أو إنجاز عمل علمي معين، وينحصر دور المعلم هنا في التوجيه، والإرشاد، والتحفيز، والتسيير، وتقويم المجموعة لا غير.

وقد بدأ الاهتمام بالتعلم التكافلي في جامعاتنا في مطلع الثمانينيات، وتزايد الاهتمام به بمرور الزمن لاعتبارات عديدة، لعل أهمها أن المشكلات التي تواجهنا في الوقت الحاضر متعددة الأبعاد، ويحتاج حلها إلى مجموعة من الأفراد الذين يُعمِلون عقولهم في حلها، ومن ثم يصعب على الفرد وحده أن يحلها. وللتعلم التكافلي مزايا عديدة، منها: أنه يتيح التفاعل داخل المجموعة، ويساعد على تحقيق أهداف تربوية، مثل: تكوين اتجاهات وتنميتها، وترسيخ القيم، وتقدير أهمية العمل الجماعي التكافلي، واكتساب القدرة على التفكير الجماعي، وحل المشكلات، وتنمية التفكير الابتكاري، واكتساب مهارات اتخاذ القرار.

وتوجد خمسة عوامل أساسية يقوم عليها التعلم التكافلي، لتفادي التنافس بين المجموعات، ولتعريف الطلبة بأن العمل هو عمل تكافلي؛ إذ يتم تقويم المجموعة ككل، وليس بوصفهم أفراداً كما هو الحال في التعليم الجماعي، الذي تؤدي ظروفه وآلياته إلى التكافل بين الطلبة. وتتمثل هذه العوامل الخمسة في: الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة، والتشجيع المتبادل بين أفراد المجموعة، وتحمل المسؤولية، ومحاسبة الطالب، والتكامل بين مهارات الأفراد داخل كل مجموعة، والاستمرارية في عمل المجموعة مع التغذية الراجعة المستوردة.

وفي هذه الخطة يكون المعلم مسؤولاً عن إدارة مجموعات التعلم، وتوزيع العمل وتنظيمه داخل كل مجموعة، وتحديد أدوار الطلبة. وتشجيعهم وتوجيههم وتحفيزهم على العمل والاجتهاد، وتقويم آراء كل مجموعة وإثابة المجموعة التي تنجز مهامها بنجاح وتميز. وللمعلم أدوار ومسؤوليات تجاه كل مجموعة نوضحها في الخطوات الآتية:

- يعد المعلم بيئة التعلم، ويجهز المواد التعليمية والأجهزة التي يحتاج إليها الطلبة في أثناء عملهم، كما أنه مسؤول عن تحديد الأهداف، وتوزيع الطلاب على

المجموعات، وتعريفهم بأدوارهم في إنجاز العمل المطلوب، وتوضيح معايير النجاح على مستوى الفرد الواحد، والمجموعة ككل.

- متابعة الأفراد داخل كل مجموعة في أثناء عملهم، وتجميع بيانات عن أداء الطلبة وسلوكاتهم، وإمدادهم بالتغذية العلمية، وملاحظة مدى تقدم أفراد المجموعة في العمل، وإرشادهم عند الحاجة، وحفزهم إلى إنجاز العمل في الزمن المطلوب.

- يتيح المعلم لطلبته فرصة مناقشة أدائهم وسلوكاتهم التي مارسوها خلال فترة إنجازهم للعمل. ثم يقوم بالتعليق على ما لاحظه عليهم في أثناء العمل، ويقوّم أداء كل مجموعة، ويعرض السلبيات والإيجابيات على أفراد المجموعة، وبعد ذلك يثيب المجموعة أو المجموعات التي أدت العمل بدقة ونجاح وتميز.

أمّا دور الطالب في هذه الطريقة، فيظهر في عملية التعليم والتعلم؛ إذ إنه المسؤول عن إنجاز البحوث العلمية التي يكلف بها، بوصفه فرداً من مجموعة. ومن المهام المنوطة به البحث عن المعلومات وتجميعها وتصنيفها، وربط الخبرات السابقة بالحالية، وتوجيه زملائه في أثناء العمل، وبذل أقصى ما يستطيع من جهد. وبذلك يمرّ الطلبة بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: تبدأ هذه المرحلة بتعريض الطلبة لخبرات مباشرة تثير لديهم استفسارات وأسئلة. قد لا يجدون إجابات عنها في حينها، لذا فهم يبدؤون بالقيام بأنشطة فردية أو جماعية للعثور على إجابات لأسئلتهم، وتوضيحات لاستفساراتهم، وفي أثناء ذلك يصلون إلى اكتشاف قاعدة، أو علاقة غير معلومة لديهم.

المرحلة الثانية: يستفاد في هذه المرحلة من الخبرات التي اكتسبها الطلبة من المرحلة السابقة، ويطلب إليهم الوصول إلى تعميمات لما اكتسبوه في المرحلة السابقة. وفي حال أخفقوا في تحقيق هذا الهدف تقدَّم لهم التعميمات من مصادر مختلفة، مثل: المعلم، أو المراجع، أو الوسائط التعليمية.

المرحلة الثالثة: وفيه يطبّق الطلبة ما توصّلوا إليه وحصّلوه في المرحلة السابقة، على مواقف جديدة، وذلك من خلال أنشطة يقومون بها تساعدهم على انتقال أثر ما تعلموه إلى هذه المواقف الجديدة، وتعميم خبراتهم التي اكتسبوها.

ويتعين على الأستاذ في هذه المرحلة أن يكون يقظاً في متابعته الطلبة، مستمعاً إلى مناقشاتهم وحواراتهم، ومتيحاً لهم الوقت الكافي لتطبيق ما قد تعلموه في المرحلتين السابقتين.

حاولنا من خلال هذا العرض، تناول بعض الاستراتيجيات التعليمية التي يعتمدها نظام "ل.م.د" بالشرح والبيان، بما في ذلك الفكرة التي تقوم عليها استراتيجيات هذا النظام، وتحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لتنفيذها. وجدير بالذكر أن تميّز استراتيجية عن أخرى يتوقف على عوامل عدّة، أبرزها: طريقة استخدام الاستراتيجية، والهدف المراد الوصول إليه، وعدد الدارسين، ونوعيتهم، وخصائصهم.

بهذه الخصائص الجديدة، أحدث نظام "ل.م.د" ثورة حقيقية في نمط الدراسة الجامعية، سواء ما يتعلق بمستوى المناهج المتبعة، أوفي طبيعة الموضوعات المختارة التي تتغير بتغير احتياجات السوق. وهذه ميزة جعلت منه أكثر مرونة في مواكبته للتحولات المفروضة. ووفق هذه الاستراتيجيات، تمكن نظام "ل.م.د"، بوصفه نظاماً جديداً من أن يغير كل الأنماط الدراسية التي كانت معتمدة في السابق، محدثاً تحولات جذرية جعلت الطالب يندمج في محيطه الجامعي بروح جديدة، بالرغم من قصر مدّة انتهاجه في الجامعة الجزائرية؛ الأمر الذي دفع كثيرين إلى إدراك نجاعة خططه وأهدافه في تحسين الجامعة الجزائرية، سواء أكانوا من داخل الأسرة الجامعية، أم خارجها ومن مختلف شرائح المجتمع. وعلى الرغم من جملة العوائق التي أخرت -نوعاً ما- من انتشاره وتعميمه، إلا أننا يمكن أن نعدّه مكسباً مهماً للجامعة الجزائرية والعربية.

نظام "ل.م.د" وأفق تجديد الفكر الإسلامي

تشكّل المؤهلات المعرفية والتكوينية التي بُني عليها نظام "ل.م.د" عصب معظم الجامعات الإسلامية المعاصرة، التي تعدّ القلب النابض لأي مجتمع في سيرورته ونموه وتطوره. وتتضمن إصلاحات منهجية أولية لفكر المسلمين، سواء ما يتعلق بالدراسات العلمية التجريبية أو بالدراسات الاجتماعية الخاصة، انطلاقاً من الديناميكية والفضاءات المناسبة التي بات يوفرها هذا النظام للجيل القادم، وفي نوعية التكوين الجامعي الذي يساعده كثيراً على تحقيق مكسبين كبيرين:

المكسب الأول: الانفتاح على علوم الآخرين، وتعرّف ما جادت به قرائح شعوب الحضارات الأخرى، وسنن تقدمها وطبيعة حراكها، وما تنتجه من علوم ومعارف، حتى يتحقق شرط الاحتكاك الحضاري، الذي هو شرط لازم للتطور المعرفي؛ إذ يعدّ المقياس الذي يقيس به المجتمع قيمة معارفه ودرجة تطورها، انطلاقاً من مستوى درجات معارف المجتمعات الأخرى. وإذا كان نظام "ل.م.د" يعطى الأولوية لتحقيق التكامل المعرفي بين مقاييس الوحدات المختلفة التي يتكون منها، فهو بذلك يحقق هذه الشرطية، بانتهاج مختلف المناهج المعاصرة المتداولة في شتى الحقول العلمية، وترصُّد آخر المستجدات العلمية دون مراعاة جنسيتها التي ولدت بها، وتقديمها للطالب وجعله يتمرس عليها حتى يكون في مستوى التأهيل العلمي الجاد الذي يسعى إليه هذا النظام.

المكسب الثاني: القدرة على تنويع البحوث العلمية، ومحاولة ردم الهوة الظاهرة بين ما يعرف بالعلوم الاجتماعية والعلوم التجريبية، التي ما فتئ يقع فيها الطالب والباحث، وقد غدت هذه الحاجة مهمة بعد التحقق من مدى أهمية كل منهما للآخر؛ فالعلوم التجريبية بِنِسَبها ودقتها وصرامتها، باتت أمراً ثابتاً ومهماً في تطور العلوم الاجتماعية. والعلوم الاجتماعية بمناهجها -فضلاً عن الإحاطة بكل ما يتعلق بالإنسان، كونه الموضع البارز لها- صارت المسعى الذي تسير

فيه هذه العلوم ومقصد توجهاتها. إن تحقيق هذه التوليفة بين حقلين مختلفين في الظاهر، متحدين في الجوهر أمر ممكن في هذا النظام، من خلال جعلها في تناول طالب نظام "ل.م.د"، وتمكينه من استيعابهما معاً.

وتظهر أهمية هذا النظام في منظومة إصلاح الفكر الإسلامي، في تمكين الطالب والباحث الإسلامي من استخراج اشتقاقات تتلاءم مع التبدلات السريعة في الحياة الاجتماعية، وتكييف الحلول مع ما يفرزه من مشكلات وأزمات، باعتماده آلية تحطيم الأفكار الاجتماعية الراكدة وتجديدها، مع التنظير المُحكم، وإبداع مناهج بحث تصلح لاحتواء التغيرات الأساسية التي تشهدها المجتمعات الإسلامية والعالم من حولها.[21] كما يساعد أيضاً على مراقبة الوافد إلينا من المجتمعات، بالقراءة والتمحيص والدراسة، حتى نتمكن من الحفاظ على مجتمعاتنا الإسلامية، خالية من تشوهات الآخرين وثقافتهم، ومن سيطرتهم على خيال مجتمعاتنا، ومن سيطرة أطر اجتماعية فيها في فترة تاريخية معينة، على عمليات الاشتقاق النظرية والتجريبية، التي تخدم مصالح فئات اجتماعية، فتصبح مسوغاً لتكريس أوضاع اجتماعية- اقتصادية معينة في بعض المجتمعات الإسلامية.

إن الغنى المعرفي الذي يوفره نظام "ل.م.د" المتخصص في حقل الإسلاميات، سواء ما تعلق بالتراث الإسلامي من معارف وعلوم، أو بعلوم الفقه وأصوله، يتيح للطالب المسلم الاستقرار على أصول دينه ومكتسباته، ويزيد من قوة الإعجاب المرتكزة على الإيمان بآيات الله تعالى، والتأمل في منتجات الأجداد، التي تحميه من بعض سلبيات نتاجات الحضارات الأخرى، أو ما يعرف بـ: "وهم الإنجاز" (ILLUSION OF ACHIEVEMENT) الذي يؤدي إلى الشكّ السلبي في التراث، ويدفع شباب المسلمين إلى الشعور بالغرور، والانسلاخ عن مقومات الذات والأصل التي عمل عليها السلف، ليكونوا جديرين بما قاله الله تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران: 110].

---

(21) عصار، خير الله. "محاولة بناء نماذج منطقية إسلامية للبحث الاجتماعي"، الكويت: **مجلة العلوم الاجتماعية**، مج15،ع1، ربيع 1987م، ص62.

ومن أفق هذا النظام في هذا الشأن، إدخال الطالب المسلم في عمق العلوم والمعارف الأصلية، والتخفيف التدريجي (البسيكولوجي) من الصدمة المتولدة من التعامل مع تقنيات الشعوب المتقدمة، ومحاولة البحث عن أصولها في تراثنا أو ما يشابهه فيه؛ لأن العلم من صنع الإنسان، وهو دعاء لمزايا العقل البشري وعيوبه، ولكل علم نظرياته ومناهجه ومعارفه، وهي قابلة للشك فيها كما يعرف أي عالم حق، فضلاً عن التناقض والصراع القائم بينها، خاصة في مضمار العلوم الإنسانية.

ومن المنظومة الفكرية الإسلامية، يستخرج المسلم اتجاهاته الرئيسة، وقيمه، وكل ما يصب فيهما؛ إذ عملت مختلف العلوم منذ نشأتها على تحضير مناهج بحث خاصة بها، وذلك تبعاً للمجال المعرفي الذي تنوي مقاربته، وهكذا كانت علوم علماء الإسلام في عصره الذهبي؛ إذ بات الطالب المسلم اليوم بحاجة إلى منهجيتهم وطريقتهم في التفكير والوعي، حتى يؤسس بها وثباته العلمية الأولى، التي تمكنه من إعادة رسم حدود حضارته من جديد وبشكل سليم.[22]

إنّ عملية البحث في علومنا اليوم، ولكي تكون مثمرة وتستجيب لمتطلباتنا، يجب أن تستجيب لقواعد منهجية وموضوعية تراعي خصوصيات الذات مقابل نهلها السليم من علوم الآخر، التي هي أصلاً تعدّ محدداً علمياً لها. إنها تستلزم نوعاً من الانسجام والترابط، اللذين يستعملان بطريقة صحيحة، لضمان علمية العمل، ومنهجيته في معالجة الواقع الإسلامي اليوم.

وإذا كانت علومنا الاجتماعية في كثير من المجتمعات الإسلامية، أقل نضجاً وتشكلاً من العلوم الطبيعية، فإن حالة تخلفها في مجال البحث غير متأصلة فيها، إنْ لم نقل إنها تفتقر إلى مزيد من الأحكام التي تقتضيها تجربة طويلة من التطبيقات المنهجية، والتفكير الجماعي للدارسين، الذي ما فتئ نظام "ل.م.د"

(22) دليو، فضيل. **قضايا منهجية في العلوم الإجتماعية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001م، ص33.

يحققه عبر أطوار مراحله التي يتدرج عبرها الطالب، مقارنة بما كان عليه الوضع في التكوين التقليدي.

وفي خضم هذه المطالب، تظهر أهمية المنهج التكويني الجامعي، بالنسبة إلى أي علم من العلوم، حتى إنّ بعضهم رأى بأنّ الذي يحدد قيمة علم من العلوم هو المنهج، وهو ما يفسره علماء العلوم الاجتماعية المتزايد بعلم المناهج (البيداغوجيا).

والإسلام في هذا المضمار يمدنا بالمفاهيم، والتصورات المختلفة حول الكون والإنسان والمجتمع والحياة المجتمعية والتاريخ، كما يمدنا ببناء منهجي يمكننا من أن نشيد عليه علماً إسلامياً متميزاً. وتكمن أهمية حمولة المنهج الإسلامي في أصالته، وكفايته المنهجية، وقدرته على تحليل الظواهر المجتمعية، وهي محاولة لتنظيم شتات من القضايا والتصورات في نسق فكري ومنهجي، لتسهيل الدراسة وفتح المجال لمناقشة هذه القضايا الضرورية، وإغنائها من أجل تأصيل علمي إسلامي في مجتمعنا. وتأخذ هذه الضرورة شرعيتها من التلازم الوثيق الحاصل بين العلم من منظور إسلامي، والنظام الاجتماعي العام الذي تؤطره الجامعة، بحجة أن هذا العلم هو نوع من التفسير الشامل لهذا الوجود، ولمركز الإنسان فيه، ووظيفته، وغاية وجوده الإنساني.

إن الشخصية الإنسانية التي هي بمثابة غاية البحث العلمي الاجتماعي، وحدة واحدة في طبيعتها وكينونتها، لا تتناسق إلا حين يحكمها منهج واحد منبثق من أصل واحد هو خالقها. وإذا تصفحنا الإسلام تصفحاً تحليلياً، وجدنا أنه هو الأصل الأول والأساس الذي يشكل -حركياً- ميثاق عمل للإنسان، ذلك أن البُعد الذي يرمي إليه في الواقع، هو إحداث التغير الاجتماعي، والارتقاء المستمر بالمجموعة البشرية نحو كمالاتها الإنسانية. وحتى يحقق الإنسان انسجامه الاجتماعي الكامل، لا بدّ له من نظام معرفي خاص يمكنه من ذلك. فالاجتماعية حقيقة جوهرية ومطلب إنساني، تُعشش فيه إنسانيته، وفق جملة من الرؤى المعرفية والتربوية

الواضحة، وبها يستوعب التغيرات التي تطرأ على مجتمعه، كونها تغيرات محكومة بقوانين ليست بعضوية آلية، بقدر ما هي قوانين نابعة من صلب الإنسان الذي يمارس الفعل الاجتماعي.

فالمعرفة المنهجية تمنح الإنسان القدرة على اكتشاف النواميس التي تحكم نظام الكون، بما فيها النواميس المجتمعية، وذلك عن طريق البحث العلمي الذي تغذيه رغبة فطرية، انطلاقاً من حب الاطلاع القابع في جوف الإنسان. يقول بشارات" جاء القرآن ليؤكد أنه لا يمكن أن يوجد مجتمع، أو توجد ثقافة أو يكتب لهما البقاء، أو حتى للمجتمع أو الثقافة، وإنما هي الأساس الذي يرتكزان عليه. وإذا كان الإنسان في المحل الأول هو كائن ثقافي- اجتماعي، فإنه خلق أساساً من أجل البحث عن المعرفة واكتشاف الحقيقة،"[(23)] والإنسان لا يتدخل فيما يكشف عنه البحث العلمي من نواميس، ويغير من أحقيتها إذا ثبت صدقها القاطع.

إن التفسير الإسلامي للحياة المجتمعية، يشير إلى أن هناك حزباً من الظواهر المجتمعية، تكون العلاقة بينها في صورة علاقة جزئية أو مساعدة؛ إذ إن الظاهرة الواحدة تؤدي إلى حدوث ظواهر عديدة، مثلما أن مجموعة من الظواهر تؤدي إلى حدوث ظاهرة واحدة. وانطلاقاً من هذا الاعتبار، فإنه من واجب الباحثين المسلمين بجميع مستوياتهم، أن يبذلوا جهوداً مستمرة في الميادين كلها، وأن نكف عن الاستمرار في العيش على فكر الآخرين وعلمهم؛ إذ ما زلنا نراوح مكاننا ونتخبط في مشاكلنا وأزماتنا، على مستوى جميع الأصعدة، العلمية منها خاصة.

إن النهضة العلمية الصحيحة والمنشودة، لا يمكن أن تحدث إلا بوجود منهج علمي صحيح، قصد مواجهة مختلف التحديات العلمية، وهذا لا يعني أبداً أننا نقوم برد فعل أو نتحفز للدفاع، بل إننا نسعى للوصول إلى البدائل، وتكريسها حسب الرؤى العلمية الخاصة بها. فعلى الباحث المسلم أن يعرف كيف يقوّم الأشياء، ويحكم عليها، وكيف يبين مقاييس تحقق المقاصد والغايات؟

---

(23) المرجع السابق، ص73.

إن الفكر الإسلامي يتسم بالتقيد والالتزام بالمنهج العلمي الثابت؛ إذ التزم أسلافنا بالقواعد العامة المتعارف عليها جيلاً بعد جيل، وأرسوا مبادئ عامة، وقواعد ومناهج، وأساليب علمية تضمنتها معظم المخطوطات والمصادر الأصلية. وهكذا وضعوا قواعد عامة يستند إليها كل باحث؛ فوضعوا قواعد عامة يُستند إليها في علم قبول الروايات والآثار، وقواعد عامة في نقد المصادر، ثم قواعد عامة لتقصي الوقائع التاريخية العلمية أو الظنون الفكرية، كما أرسوا قواعد المنهج التجريبي وأصوله، وأصول المنهج القياسي إلى غير ذلك، لممارسة النظريات والمناهج العلمية في حقل العلم.(24)

خاتمة

خلصت الدراسة إلى فكرة مفادها، أن التقدم العلمي والحضاري يحدث عادة عن طريق إبداع نماذج لأنظمة معرفية جديدة، تكمل نقائص الأنظمة القديمة أو تلغيها، كما هو الشأن في نظام "ل.م.د" بالنسبة إلى النظام التقليدي في بعض المجتمعات الإسلامية.

وعلى ضوء هذه الدراسة نتساءل عن مدى قدرة هذا النظام على مسايرة المعرفة الإسلامية واللغوية والفكرية. وبوجه عام، فإن النتائج والديناميكية التي ظهرت عليها إلى هذه الساعة، تشير إلى أنه قادر على إحداث وَثْبات كبرى في هذه الحقول والتجديد فيها، خاصة ما يتعلق بمستوى المناهج التطبيقية، واستيعاب مختلف تقنيات العصر، علماً بأن نفراً قليلاً من المسلمين اليوم يُقْبِل على الفكر الإسلامي الأصيل، الذي يتطلب بحث عدد من المجالات، تكون منطلقات أساسية لبناء أسس نظرية وتجريبية لنظرية المعرفة الإسلامية.

---

(24) حمادي. إدريس. **إصلاح الفكر الديني من منظور ابن رشد**، المغرب: المركز الثقافي العربي، ط1، 2007م، ص19.

الفصل الخامس

علم الاقتصاد الإسلامي نموذجا للتكامل المعرفي

مثال من جامعات سودانية وسعودية

دهليس عادل[1]

مقدمة

إن الظروف التي مرت بها أوروبا وأنتجت الانفصام بين العلم والدين هي ظروف خاصة بأوروبا وحدها وليست ظروفا عالمية،[2] ومن هذا المنطلق، فإن الفكر الإسلامي يرى أنه لا تناقض بين العلم والدين، بل يرى التكامل بينهما، فلا ينفع البشرية أن تتقدم علمياً وتتأخر أخلاقياً.

وإذا كان الاقتصاد التقليدي بسبب ظروف نشأته قد انفصل تماماً عن الدين، فإن أهم ما يميز الاقتصاد الإسلامي ارتباطه التام بالإسلام عقيدة وشريعة. ومن ثم فقد تحتم علينا أن ندرس الاقتصاد الإسلامي بوصفه جزءاً من نظام الإسلام الشامل، يرتبط بالعقيدة ارتباطاً وثيقاً، ويتسق في نظمه مع مبادئها وأهدافها.

ويسعى الباحث هنا إلى إبراز تجليات تطبيق نظرية التكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم التجريبية أو المدنية في مناهج تدريس الاقتصاد الإسلامي. وبعبارة

---

(1) باحث في الاقتصاد الإسلامي، ويعمل حالياً محاسباً لدى مؤسسة لأشغال البناء والري بالجزائر.
dehilisadel@gmail.com

(2) قطب، محمد. **حول التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية**، القاهرة: دار الشروق، 1998م، ص.7.

أخرى محاولة إلقاء الضوء على نموذج يتم من خلاله تدريس العلوم الاقتصادية برؤية تكاملية إسلامية، مستنتجاً أهم خصائصه؛ سواء كانت إيجابيات أو سلبيات.

بناء على ما سبق نطرح الإشكالية الآتية: هل يعدّ علم الاقتصاد الإسلامي نموذجاً يحقق التكامل بين علوم الشريعة والعلم الوضعي؟ وإلى أي مدى تمكنت مناهج تعليم الاقتصاد الإسلامي في الجامعات من تكوين شخصية الطالب المسلم القادر على النهوض باقتصاد أمته نظرياً وتطبيقياً؟

تكمن أهمية هذا البحث في حاجة الأمة الإسلامية إلى إعادة استكشاف ثرواتها العلمية والفكرية، وحاجة الفرد المسلم إلى الرجوع إلى هويته؛ وذلك بالتأصيل الإسلامي لمختلف العلوم التي يدرسها، وإعطائها الصبغة الروحية والأخلاقية إلى جانب الصبغة العلمية. كما أن تقديم نموذج واقعي تطبق فيه نظرية التكامل المعرفي بين العلم الديني والعلوم التجريبية، يلغي كل الشكوك التي تحوم حول إمكانية تطبيق هذه النظرية، ويفتح الأبواب للمزيد من الأبحاث التي يسعى أصحابها للتأصيل الإسلامي لعلم من العلوم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي لعرض بعض المفاهيم المتعلقة بالمنهج وبالاقتصاد الإسلامي، وقدّم البيانات المتوفرة عن المواد التعليمية. كما اعتمد على المنهج التحليلي والاستنباطي لاستخراج خصائص الاقتصاد الإسلامي التي تضم في جوهرها تطبيق نظرية التكامل المعرفي، ولتحليل البيانات التي تم جمعها عن مختلف مواد منهج تعليم الاقتصاد الإسلامي في الجامعات، والخروج من هذا التحليل بنتائج وتوصيات. واستخدم أيضاً المنهج المقارن، للمقارنة بين أهداف البرامج التعليمية من جهة والإنجازات المحققة من جهة أخرى.

أولاً: مدخل إلى علم الاقتصاد الإسلامي

قبل التطرق إلى نظرية التكامل المعرفي وتطبيقها على نموذج الاقتصاد الإسلامي، لا بدّ من توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالاقتصاد الإسلامي، ثمّ تعرّف أهم خصائصه.

1 – تعريف الاقتصاد الإسلامي

أ – الاقتصاد لغة

وردت كلمة اقتصاد بأحد مشتقاتها عدداً من المرات في القرآن الكريم، وقد أخذت معاني متكاملة، نبينها من خلال الآيات التالية:[3]

– قال سبحانه: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِم مِّن رَّبِّهِمْ لَأَكَلُوا۟ مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِمۚ مِّنْهُمْ أُمَّةٌ مُّقْتَصِدَةٌۖ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ سَآءَ مَا يَعْمَلُونَ ﴾[المائدة: 66] فمعنى "أمة مقتصدة" في الآية أنها أمة تلتزم الاعتدال، وحدّ الوسط عند أدائها لوظائفها المختلفة، فلا إفراط ولا تفريط، والاقتصاد هنا يحمل معنى الاعتدال.

– وقال ﷻ: ﴿ لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَّٱتَّبَعُوكَ وَلَٰكِنۢ بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ ٱلشُّقَّةُۚ وَسَيَحْلِفُونَ بِٱللَّهِ لَوِ ٱسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنفُسَهُمْ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَٰذِبُونَ ﴾[التوبة:42] ومعنى "سفراً قاصداً" في الآية أنه سفر له مردود مادي قريب، وفيه حسابات دنيوية تتعلق بالثراء والغنى.

– وقال ﷻ: ﴿ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾[لقمان:19]. أي تواضع، ولا تكن متكبراً فخوراً، بل انظر إلى جوانبك، ولا تضر من حولك بالاختيال والتعالي.

وبهذا، فإنّ الاقتصاد هو حسن التصرف، والتدبر في إنتاج الطيبات والمنافع وتداولها، كما أن قصد السبيل هو حسن اختيار الطريق الأقرب غير الشاق وغير المكلف. ووعليه، فإن الاقتصاد يعني حسن تدبـــر إنتاج الثروة، وتوزيعها وفق ما يحقق رخاء الأمة بأقل التكاليف المادية والمعنوية. وعلى هذا، فإنّ الاقتصاد في اللغة القرآنية خاصة يعني التوسط والاعتدال.

(3) سحنون، محمود. **الاقتصاد الإسلامي**، القاهرة: دار الفجر النشر والتوزيع، 2006م، ص6.

ب - الاقتصاد الإسلامي اصطلاحاً

يعرّف إسماعيل إبراهيم البدوي الاقتصاد الإسلامي بأنه: "العلم الذي يبحث نشاط الإنسان في المجتمع من حيث حصوله على الأموال والخدمات حسب المنهج الذي رسمته الشريعة الإسلامية للحصول عليها."(4)

ويعرّفه الدكتور غازي عناية بأنه: "مجموعة الأصول والمبادئ العامة الاقتصادية الثابتة والمستخرجة من القرآن والسنة، ومجموعة التطبيقات الاقتصادية المستندة إلى تلك الأصول والمبادئ العامة، التي تحكم وتنظم الحياة الاقتصادية للمجتمع الإسلامي."(5)

ويعرّف حسن سري الاقتصاد الإسلامي بأنه: "مجموعة الأصول العامة الاقتصادية التي نستخرجها من القرآن الكريم، والسنة النبوية، والبناء الاقتصادي الذي نقيمه على أساس تلك الأصول بحسب كل بيئة وكل عصر."(6)

وعلى هذا، فإنّ الاقتصاد الإسلامي علم، أصوله قائمة مع بداية التشريع الإسلامي، وقد نما وترعرع على يد فقهاء الأمة عبر العصور والأجيال، حتى أصبح في عصرنا الحاضر علماً مستقلاً بذاته، يتدارسه الباحثون وعلماء الاقتصاد. ويمكن أن نستخرج بعض المبادئ والأسس والقيم الأخلاقية التي اشتمل عليها الاقتصاد الإسلامي، ولا تتوفر في أي نظام اقتصادي آخر، من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.(7) ففي القرآن الكريم نجد تحريم الربا وإباحة البيع والشراء في قوله ﷻ: (﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ ﴾ [البقرة:275]، والدعوة إلى ترشيد الاستهلاك والاعتدال

(4) البدوي، إسماعيل إبراهيم. **عناصر الإنتاج في الاقتصاد الإسلامي والاقتصاد الوضعي**، الكويت: مجلس النشر العلمي، 2006م، ص34.

(5) عناية، غازي. **الأصول العامة للاقتصاد الإسلامي**، بيروت: دار الجيل، ط1، 1991م، ص35.

(6) سري، حسن. **الاقتصاد الإسلامي: مبادئ وخصائص وأهداف**، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 1999م، ص23.

(7) المرجع السابق، ص31-34.

في الإنفاق في قوله ﷻ: ﴿وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ﴾ [الأعراف:31]. إلى غير ذلك من المبادئ الاقتصادية كالإرث والرهن، وما جاء من تشريعات لحماية المال، والمحافظة عليه: كحد السرقة، ومحاربة الآفات الاقتصادية، وما يترتب على أكل أموال اليتامى والرشوة.

وفي السنة النبوية المطهرة نجد فيضاً من المبادئ الاقتصادية. فقد بيّن الرسول ﷺ أن حُبّ الإنسان للتملك فطرة إنسانية، ويترتب على ذلك أن النظم الاقتصادية يجب أن لا تتعارض مع هذه الفطرة. قال عليه السلام: "لوكان لابن آدم واديان من مال لابتغى ثالثاً، ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب، ويتوب الله على من تاب" رواه مسلم. ونهى عن الغش، فقال عليه السلام: "من حمل علينا السلاح فليس منا ومن غشنا فليس منا" رواه مسلم. وحث على استثمار المال وعدم اكتنازه؛ لما في ذلك من تعطيل الثروة وتآكلها، فقال: "من ولي يتيماً له مال فليتجر له، ولا يتركه حتى تأكله الصدقة" رواه الترمذي والدارقطني. والأحاديث النبوية في مجال الاقتصاد كثيرة، لا يتسع المقام لسردها.

ولكل مجتمع الحق في الاجتهاد لإيجاد حلول لمشكلات الاقتصادية حسب ظروفه الاقتصادية، مسترشداً بكتاب الله ﷻ، وسنة رسوله ﷺ، وإجماع العلماء والفقهاء.

2 - خصائص الاقتصاد الإسلامي

ولاستجلاء تطبيق نظرية التكامل المعرفي في الاقتصاد الإسلامي، فإنه من المهم أن نوجز خصائصه، ومميزاته التي اختص بها دون غيره من النظم الاقتصادية الوضعية، وهي على النحو الآتي:

أ - الاقتصاد الإسلامي جزء من النظام الإسلامي الشامل

يرتبط الاقتصاد الإسلامي ارتباطاً وثيقاً بالدين الإسلامي؛ إذ لا يمكن أن يدرس الاقتصاد الإسلامي مستقلاً عن عقيدة الإسلام وشريعته وأخلاقياته. ويبدو

ذلك واضحاً في قضية الحلال والحرام التي تشغل بال المسلم عندما يقدم على معاملة مالية ما.(8)

ب - نظرته الشاملة إلى مصلحة الإنسان "دنيا وآخرة"

إن مملكة الإنسان في الحياة الآخرة، تتوقف على نجاحه في مملكته في الحياة الدنيا، ويشجع الإسلام الأفراد على استخدام الفرص المتاحة في مجال الإنتاج؛ إذ إن نعم الله تعالى لا يحصيها العد. وإذا خلصت النية لله ﷻ أصبح كل نشاط اقتصادي شكلاً من أشكال العبادة؛(9) أي أن الاقتصاد الإسلامي يوازن بين العاجل والآجل، استناداً إلى قوله ﷻ: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ [القصص:77]

ت - الاقتصاد الإسلامي اقتصاد إنساني عالمي

فالقرآن الكريم يخبرنا بأن ما في الكون من نعم وخيرات، ليس وقفاً على طائفة دون طائفة، ولا احتكاراً لجماعة دون جماعة، بل الخلق كلهم عباد الله الواحد الأحد، إذ يقول الحق ﷻ: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء:107]

ث - الرقابة الذاتية أولاً في النشاط الاقتصادي الإسلامي

الاقتصاد الإسلامي يوفق بين الحاجات المادية للإنسان والحاجات الروحية، ويعدُّ التقوى عنصراً من عناصر الإنتاج، وهو يجعل من "الضمير الديني الحي" رقيباً ذاتياً على العمل وسبيلاً للإتقان، وهي رقابة أشد فعالية؛ إذ إن المال في الإسلام ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لإعمار الكون وإسعاد البشر،

(8) المرجع السابق، ص25.

(9) عبد العزيز، سمير محمد. **التمويل العام**، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط2، 1998م، ص261.

فحين يحس المسلم بأنه إذا تمكن من الإفلات من رقابة السلطة، فإنه لن يستطيع الإفلات من رقابة الله، فإن ذلك ضمانة كبرى لسلامة السلوك الاجتماعي، وعدم انحراف النشــاط الاقتصادي.(10)

ج - تحقيق التوازن بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة

منح الإسلام الفرد الحق في الملكية، ولكنه وضع قيوداً تحول دون تعارض الحق الفردي مع مصلحة الجماعة.كما يعترف الإسلام بالملكية العامة التي لا يذوب فيها الفرد، ويقدّم المصلحة العامة عندما تتعارض مع المصلحة الخاصة.

ح - الاقتصاد الإسلامي ذو شقين: ثوابت ومتغيرات

ونعني بالثوابت مبادئ الشريعة الأساسية المستنبطة من الكتاب والسنة في شؤون الاقتصاد، وهي ثوابت راسخة غير قابلة للتغيير والتبديل، وصالحة لكل زمان ومكان، فقوله ﷺ: "كل المسلم على المسلم حرام، دمه، وعرضه، وماله" رواه الترمذي، يتضمن مبدأً عاماً، هو حرمة الاعتداء على المال بأي صورة من صور الاعتداء. أمّا المتغيرات فتعني أن الاقتصاد الإسلامي لا يثبط أي جديد، بل يقبل كل ما هو متوافق مع الشريعة إذا لم يكن فيه فساد للفرد والمجتمع، فالاقتصاد الإسلامي اقتصاد واقعي يستمد خطوطه العريضة من متطلبات الواقع، التي تتغير وفق الزمان والمكان.

والاقتصاد الإسلامي علم قائم بذاته، وله خصائصه ومميزاته، وينطوي جوهره على التكامل بين العلوم الدنيوية الوضعية، والمبادئ والأخلاق التي ينص عليها العلم الشرعي.

---

(10) سري، **الاقتصاد الإسلامي: مبادئ وخصائص وأهداف**، مرجع سابق، ص28.

ثانياً: نموذج أقسام الاقتصاد الإسلامي بالجامعات والمعاهد العليا السودانية[11]

شهد السودان تدريس مادة الاقتصاد الإسلامي منذ تأسيس قسم الاقتصاد الإسلامي بجامعة أم درمان الإسلامية عام 1975م، التي أصبحت من الجامعات الرائدات في هذا المجال.

أسهمت هذه الجامعة في دعم قيام المؤسسات الاقتصادية الإسلامية المعاصرة، مثل: المصارف الإسلامية، وشركات التأمين، وديوان الزكاة من خلال تقديم النموذج النظري لها، وإعداد الكوادر في مجال الاقتصاد الإسلامي وتأهيلها. ولم يقتصر أمر أقسام الاقتصاد الإسلامي على جامعة أم درمان الإسلامية، بل شمل الأمر جامعات: القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، ووادي النيل، وسنار، وغرب كردفان، والمعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية.

1 - تقويم مناهج أقسام الاقتصاد الإسلامي في الجامعات والمعاهد العليا السودانية

تعكس المناهج الدراسية أهداف المجتمع في تكوين القوى البشرية وإعدادها، بالاستفادة من تجارب الماضي وخبرات الحاضر، لتكوين جيل المستقبل. "ويمكن تعريف المنهج بأنّه مجموعة من المواد المتسقة التي تؤدي إلى الحصول على درجة علمية معينة، بعد انقضاء فترة زمنية محددة لكل مادة من مجموعة المواد المقررة والنجاح فيها. ويجب أن لا ينفصم المنهج، بل يجب أن تبحث هذه المواد في جوانب الحياة المختلفة."[12] ومن ثمّ يصبح المنهج

(11) الطيب، محمد عز الدين مالك. (بتصرف)، "تقويم مناهج الاقتصاد الإسلامي بالجامعات والمعاهد العليا السودانية"، بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، مارس 2003م، ص8-27.

(12) ناصر، صديق. "مناهج ومقررات العلوم الاقتصادية والمحاسبية والإدارية: دراسة تحليلية"، ورقة قدمت لمؤتمر تنمية البيئة الجامعية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، 22-24 رجب 1418هـ/22-24نوفبمر 1997م، ص1.

هو المنفذ الوحيد لتطوير القوى البشرية في المجتمع. أمّا مفهوم "تقويم المنهج" فهو"عملية جمع البيانات الخاصة بالمنهج وما يرتبط به من عمليات وخدمات بشرية ومادية وتربوية مساعدة لصناعته وتنفيذه، ثمّ معالجتها بطرق إحصائية، وصفية مناسبة لتقرير صلاحية قيمته البنائية والإنتاجية، للعمل بعدئذ على تحسينه وعلاجه، أو لإجازة الاستمرار بتطبيقه، أو إلغائه كلياً من التربية المدرسية."(13)

وقبل عملية تقويم مناهج أقسام الاقتصاد الإسلامي في الجامعات والمعاهد العليا السودانية، نحدد أولاً هذه الأقسام، وهي:

- أقسام كلية الاقتصاد: توجد هذه الأقسام في جامعة أم درمان الإسلامية، وجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية منذ عام 1990م.
- أقسام كلية العلوم الإسلامية والعربية: أُنشئت هذه الأقسام في جامعة وادي النيل عام 1990م، وفي جامعة سنار عام 1992م، وغرب كردفان عام 1997م.
- قسم يمثله المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية عام 1993م.

تمثل هذه الأقسام جميع أقسام الاقتصاد الإسلامي المتوافرة في الجامعات والمعاهد العليا السودانية حتى عام 2002م. وتتضمن مجالات تقويمها الفروع المتصلة بمواد منهج الاقتصاد الإسلامي، ودور عضو هيئة التدريس في تطوير المنهج، ومقومات نجاح المنهج.

الفرع الأول: مواد منهج الاقتصاد الإسلامي

يتعيّن على طالب الاقتصاد الإسلامي دراسة عدد من علوم الشريعة والعلوم الاقتصادية والمساندة، بشكل متناسق ومنسجم، بهدف تكوين شخصية الطالب القادر على دعم المؤسسات الاقتصادية الإسلامية المعاصرة وتطويرها نظرياً وعملياً. فهل نجح منهج الاقتصاد الإسلامي في تحقيق هذا الهدف؟ يمكن التعرف

(13) حمدان، محمد زياد. **تقييم المنهج**، سوريا: دار التربية الحديثة، 1986م، ص32.

على ملامح الإجابة بعد تناول مواد منهج الاقتصاد الإسلامي وتحليلها؛ إذ إنها تمثل الأساس لبناء الطالب القادر على تحقيق الهدف السابق، وهذه المواد الرئيسة هي: مواد علوم الشريعة، ومواد العلوم الاقتصادية، ومواد العلوم المساندة.

- فمواد علوم الشريعة: هي مواد كليات أو أقسام الشريعة وأصول الدين والدراسات الإسلامية: القرآن الكريم وعلومه، والحديث وعلومه، والفقه وأصوله. ونلاحظ من الجدولين(1) و(4) من ملحق البحث، أنها تتسم بالخصائص الآتية:

الخصيصة الأولى: اختلاف عدد مواد علوم الشريعة، كما في الجدول الآتي:

المؤسسة التعليمية	عدد مواد علوم الشريعة	نسبتها إلى العدد الإجمالي للمواد
القرآن الكريم والعلوم الإسلامية	32	% 39
غرب كردفان	23	% 30.3
وادي النيل	16	% 25.8
سنار	13	% 19.1
أم درمان	10	% 20.8
المعهد	07	% 9.9

الخصيصة الثانية: اختلاف طبيعة (نوع) مواد علوم الشريعة وانقسامها إلى:

- مواد شرعية أساسية لتكوين الشخصية العامة للمسلم، وهي: القرآن الكريم وعلومه، وعقيدة التوحيد، والتفسير، الحديث وعلومه، والفقه وأصوله. وقد اتفقت سائر الجامعات -ما عدا المعهد- على تدريس مادتي القرآن الكريم وعقيدة التوحيد فيها.

- مواد شرعية اقتصادية، وهي: فقه المعاملات، وفقه الزكاة، ومقاصد الشريعة الإسلامية. ويوجد اتفاق بين الجامعات على تدريس مادة فقه المعاملات فيها.

- مواد شرعية ذات طابع متنوع بمعنى أنها قد تصنف ضمن علوم الشريعة الأساسية أو الشرعية الاقتصادية وهي: نظام التأمين والثقافة الإسلامية.

– مواد شرعية تمثل عبئاً على طالب الاقتصاد الإسلامي، وهي: فقه العبادات، وفقه السيرة، ونظام الحكم في الإسلام، ومنهج التربية في الإسلام، ومدخل الدعوة، وتاريخ الخلفاء الراشدين، والتاريخ الإسلامي.

الخصيصة الثالثة: اختلاف طبيعة المواد الشرعية وعددها داخل النموذج الواحد:

يوجد اختلاف في نوع المواد الشرعية وعددها داخل النموذج الواحد، فقد بلغت نسبة الاختلاف بين مواد كلية الاقتصاد 28.6%، وهي تمثّل 12مادة من مجموع 42 مادة، في حين بلغت نسبة الاختلاف بين مواد كلية العلوم الإسلامية والعربية 36.5%، وهي تمثّل 19 مادة من مجموع 52 مادة.

وتُعزى أسباب اختلاف طبيعة علوم الشريعة وعددها إلى:

أ – عدم تحديد هوية الاقتصاد الإسلامي

فالملاحظ على كتابات الاقتصاد الإسلامي المختلفة أنها غير واضحة في تحديدها هوية الاقتصاد الإسلامي؛ إذ إنها تجعل الطالب أو الباحث يحتار في معرفتها، فثمة هويات متعددة تسم الاقتصاد الإسلامي، هي:

– الاقتصاد الإسلامي علم شرعي، ومن ثَمّ فإنه يهدف إلى إعداد كوادر قادرة على إعمال الفتوى والرقابة الشرعية في النواحي الاقتصادية. وهي هوية مقبولة، ولكنها لا تعبّر عن الرؤية الكاملة للإسلام.

– الاقتصاد الإسلامي علم فني، مما يعني أنه يماثل علم الاقتصاد الوضعي، ومن ثَمّ فإن وجود علمي الشريعة والاقتصاد دون التلاحم والانسجام المطلوب بينهما، يجعل هدف كل منهما غير محدد، وهذا يمثّل هوية غير مقبولة وغير عملية.

– الاقتصاد الإسلامي علم متميز يتصف بخصائص الإسلام الاقتصادية ومن ثَمّ يهدف إلى إعداد مجموعة للعمل في دائرة الفتوى والرقابة الشرعية في المؤسسات

الاقتصادية الإسلامية، وهذا يجعل القيد الشرعي لازماً للنشاط الاقتصادي، فضلاً عن إعداد مجموعة أخرى للعمل في دائرة التطبيق الاقتصادي في المؤسسات الاقتصادية الإسلامية، مما يجعل مجال تطويرها محكوماً داخل القيد الشرعي. وهي هوية الاقتصاد الإسلامي المطلوبة، وإن كانت غائبة عن الوجود.

ب – قصور منهج علوم الشريعة

يُعزى هذا القصور إلى العوامل الآتية:

- "غياب الأهداف أو الذهول عن المقاصد، ومن ثَمّ عدم الاهتمام بالسؤالين الآتيين: لماذا ندرس العلم الشرعي؟ وما الغاية من تدريسه؟ ومع غياب الأهداف انقلبت الوسائل إلى أهداف."[(14)]
- "انقطاع كثير من المعارف التي تعطي الطالب صورة عن الحاضر الذي يعيشه من حوله، لأن هذا الكم من المعارف جاء تعبيراً، أو صورة عن المجتمعات الإسلامية السابقة."[(15)]
- تدريس موضوعات العلوم الشرعية في مختلف كليات الجامعة بالطريقة والأسلوب نفسها، دون النظر إلى احتياجات كل تخصص، الأمر الذي أدى إلى عدم الإفادة من محتوى علوم الشريعة. وفي ما يأتي بيان لذلك:
  - التركيز على الفروع والجزئيات على حساب الأحداث المعاصرة. "ومن الملاحظ أن التوسع في هذه الفروع والجزئيات –وأكثرها تاريخي– يضيِّق آفاق الطالب أو الدارس، وربما ترك أثره السلبي في ضوء نظام التقويم القائم على الحفظ على بصائر الطلاب ومواهبهم في القياس والاجتهاد."[(16)]

---

(14) زرزور، عدنان. (بتصرف)، "منهجية التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة"، بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، جمعية المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، 23-26 آب 1994م، صدر في كتاب عام 1995م، ص112.

(15) المرجع السابق، ص113.

(16) المرجع السابق، ص115.

- "الدوران حول نصوص القرآن والسنة والعقيدة وأصول الفقه من خلال مقررات مثل: المدخل إلى علوم القرآن، والمدخل إلى علم الأحاديث، والمدخل إلى علوم العقيدة، والمدخل إلى علوم الفقه الخ. وهذه المقررات تستوعب وقت الطلبة وجهدهم، كما تستوعب الخطة الدراسية دون أن تدرب الطلاب على كيفية تناول النص من القرآن أو السنة بالتلاوة والفهم واستنباط الأحكام وربط ذلك بالحياة."(17)
- "المحتوى الذي يُدَرَّس في علوم القرآن والسنة والعقيدة والسيرة، إنما يقدم في صورة منفصلة لا علاقة لكل منها بالأخرى."(18)

هذا هو واقع حال مواد علوم الشرعية. ولكن، ما هو وضع مواد العلوم الاقتصادية؟

مواد العلوم الاقتصادية: يظهِر الجدولان (2) و(4) من ملحق البحث الخصائص التي تمتاز بها مواد العلوم الاقتصادية. وفي ما يأتي بيان لذلك:

الخصيصة الأولى: تناسق عدد مواد العلوم الاقتصادية وانسجامها، كما في الجدول الآتي:

المؤسسة التعليمية	عدد مواد العلوم الاقتصادية	نسبتها إلى العدد الإجمالي للمواد
سنار	29	% 42.6
القرآن الكريم والعلوم الإسلامية	27	% 32.9
غرب كردفان	26	% 34.2
وادي النيل	25	% 33.9
أم درمان	20	% 41.6
المعهد	20	% 28.2

(17) مدكور، علي أحمد. "محتوى منهج العلوم الشرعية في الجامعات: الواقع والطموحات"، بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، 23-26 آب 1994م، صدر في كتاب عام 1995م، ص149.

(18) المرجع السابق، ص366.

الخصيصة الثانية: اختلاف طبيعة (نوع) مواد العلوم الاقتصادية؛ إذ بلغت نسبة الاختلاف بين المواد الاقتصادية الوصفية 30%، والمواد الاقتصادية المقارنة 25%، في حين شهدت المواد الاقتصادية الإسلامية أكبر نسب الاختلاف؛ إذ وصلت إلى 90% الأمر الذي أدى إلى حدوث الخاصية الثالثة.

الخصيصة الثالثة: قصور المواد الاقتصادية الإسلامية عن تحقيق الأهداف المنوطة بها، ويبلغ عدد هذه المواد 23 مادة من مجموع 127مادة، وهي تمثّل ما نسبته 15.6% من المواد الكلية. ويُعزى هذا القصور إلى الأسباب الآتية:

أ - عدم تحديد شخصية الاقتصاد الإسلامي

أدى عدم وضوح شخصية الاقتصاد الإسلامي إلى الاختلافات السابقة. وقد أظهر الواقع وجود مناهج عدّة مناهج للاقتصاد الإسلامي، وهي:

- منهج الاقتصاد الإسلامي البديل عن الاقتصاد الوضعي: حرص هذا المنهج على وضع تصور متكامل واضح مميز يتيح حلّ المشكلات الاقتصادية المعاصرة، استناداً إلى رؤية الإسلام، ووضع نصب عينيه نقد الاقتصاد الرأسمالي والاشتراكي وبيان عيوبهما، من أجل إبراز تميّز الاقتصاد الإسلامي عنهما، وهذا الأمر يقع خارج دائرة نطاق عمل الاقتصاد الإسلامي.
- منهج الاقتصاد الإسلامي المكمل للاقتصاد الوضعي: يهدف هذا المنهج إلى تطويع الاقتصاد الوضعي بتضمينه بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية. وقد أسهم وجود تصور شامل عن خصائص الاقتصاد الإسلامي في العديد من الكتب التي سبقت ظهور كتاب آدم سميث "ثروة الأمم" في تأليف كتب عدّة عن اشتراكية الإسلام ورأسمالية الإسلام.

جدير بالذكر أن المنهجين السابقين جعلا الاقتصاد الإسلامي في موقف المدافع وليس المبادر. "إذ إننا ندافع عن الإسلام أو الاقتصاد الإسلامي ونحاول أن نثبت أنه يماثل أو يتماثل أو يتماشى، أو لا يتناقض مع أحد الأنظمة الوضعية

المعاصرة، وكأنّ هذه الأنظمة هي الأصل والإسلام هو الفرع."[19]

- منهج الاقتصاد الإسلامي الخالص: على الرغم من تميّز هذا المنهج عن غيره من المناهج الوضعية، إلّا أنه يتداخل معها في بعض الموضوعات التي يتناولها. وقد برز هذا الاتجاه في كتابات بعض العلماء المعاصرين، أمثال: محمد نجاة صديقي، ومحمد أنس الزرقاء، وعبد الحميد الغزالي، ومنذر قحف، ومحمد علي القراداغي وغيرهم، وهو المنهج الصواب.

ب - عدم المزج الجيد بين علوم الشريعة والعلوم الاقتصادية

أدّى النمط المتبع في تدريس الطلبة موضوعات الاقتصاد الإسلامي إلى عدم تحقيق الهدف المنشود، وهو إعداد طالب اقتصاد إسلامي كفؤ. "بل هو بالأحرى قد أوجد لنا شخصاً ذا ثقافتين منفصلتين؛ اقتصادية وضعية، وشرعية، دون أن يتولد عنهما الوليد المرتقب، وهو الاقتصاد الإسلامي."[20]

ونتج عن ذلك فجوة بين علوم الشريعة والعلوم الاقتصادية، "وتطوير جامعة الأزهر في العصر الحديث يعدّ أكبر دليل شاهد على محاولة مزج العلوم الدينية مع العلوم الوضعية الحديثة، ولكن الفجوة القائمة بين هذين الجانبين لم تنته، بل ازدادت وضوحاً للناظرين."[21]

ت - عدم مواكبة التطورات النظرية والتطبيقية في مجال الاقتصاد الإسلامي داخلياً وخارجياً

وقد مرَّ الاقتصاد الإسلامي بأربع مراحل، هي:

---

(19) الغزالي، عبد الحميد. **حول المنهج الإسلامي في التنمية الاقتصادية**، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر، 1989م، ص11.

(20) يسري، عبد الرحمن، ودنيا، شوقي أحمد. "تعقيب على أحد بحوث ندوة إسهام الفكر الإسلامي في الاقتصاد المعاصر"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، جامعة الأزهر، القاهرة، مركز صالح عبد الله كامل للأبحاث والدراسات التجارية والإسلامية، 6-9سبتمبر 1986م، 1992م، ص188.

(21) المرجع السابق، ص115.

– مرحلة الشك (1900م–1960م): وفيها كان الحديث عن الاقتصاد الإسلامي يقابل بالكثير من الشكوك؛ لغياب تطبيق الاقتصاد الإسلامي، والجهل بوجوده، ومن ثَمَّ لم تكن هناك مواد أو أقسام في مجال هذا الاقتصاد.

– مرحلة المقارنة (1960م–1976م): وفيها تركزت الدراسات حول مقارنة الاقتصاد الإسلامي بالاقتصاد الوضعي.

– مرحلة الإقناع (1976م–1983م): وفيها نشأ عدد من المؤسسات الاقتصادية الإسلامية مثل: مؤسسة الزكاة، والمصارف والتأمين.

– مرحلة الهوّة (1983م–2002م): وفيها اتسعت الهوّة بين الاقتصاد الإسلامي النظري والتطبيقي، وعجزت مناهج الاقتصاد الإسلامي عن استيعاب التطورات التطبيقية، ووضع الحلول المناسبة لمشاكلات التطبيق المعاصر.

ونحن، الآن، نعايش مرحلة صعود نجم الاقتصاد الإسلامي، والتحول من الجانب النظري إلى التطبيق على أرض الواقع، من خلال تطوير أدوات تمويلية في المؤسسات المالية الإسلامية تتوافق مع الشريعة، وفتح أقسام لتدريس الاقتصاد الإسلامي في مختلف الجامعات العالمية.

مواد العلوم المساندة: وهي تشكّل المثلث الأخير لمواد منهج الاقتصاد، ويظهِر الجدولان (3) و(4) من ملحق البحث، الحقائق الآتية عن هذه المواد:

– تشكّل المواد المساندة المفيدة للاقتصادي ما نسبته 35.8% من إجمالي المواد المساندة.

– تشكّل المواد المساندة العصرية ما نسبته 18.2% من إجمالي المواد المساندة.

– تشكّل اللغات ما نسبته 42.1% من إجمالي المواد المساندة. وتنحصر اللغات في العربية والإنجليزية، مع تفرد جامعة القرآن الكريم بتخيير الطالب بين دراسة اللغة الإنجليزية أو الفرنسية.

– تشكّل المواد المساندة ذات العبء ما نسبته 3.9% من إجمالي المواد المساندة.

الفرع الثاني: دور عضو هيئة التدريس في تطوير المنهج

يُعدّ عضو هيئة التدريس المرتكز الأساس في الجامعات لتخطيط منهج الطالب وتنفيذه وتطويره. ولكن، هل نجح عضو هيئة التدريس في الجامعات والمهاهد العليا السودانية في تطوير منهج الاقتصاد الإسلامي؟ "من خلال زيارات ميدانية، ومقابلات لبعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد العليا السودانية،"[22] تبيّن لنا الآتي:

أ – التخصص العلمي

ينقسم التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام إلى الآتي:

– تخصص الاقتصاد الإسلامي: يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه في الاقتصاد الإسلامي 12 عضواً من مجموع 56 عضواً بنسبة 21.4%. وكانت أعدادهم في جامعات أم درمان الإسلامية والقرآن الكريم ووادي النيل وغرب كردفان (5، 5، 1، 1) على التوالي.

– تخصص الاقتصاد الوضعي: يبلغ عدد الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه في الاقتصاد الوضعي 34 عضو هيئة تدريس بنسبة 60.7%، منهم 10 أعضاء يحملون شهادة البكالوريوس في تخصص الاقتصاد الإسلامي بنسبة 29.4%، ويرجع تحول أولئك لدراسة الاقتصاد الوضعي والتخصص فيه للعوامل الآتية:

– ندرة المراجع الاقتصادية الإسلامية، مقارنة بالمراجع الاقتصادية الوضعية.

– عزوف أساتذة الاقتصاد الإسلامي عن العمل بالجامعات لتدني الأجور.

(22) الطيب، **تقويم مناهج الاقتصاد الإسلامي**، مرجع سابق، ص16.

- سيطرة أساتذة علوم الشريعة على تدريس مواد الاقتصاد الإسلامي، وبُعدهم عن تدريس الاقتصاد الوضعي؛ مما يجعل مَنْ يحملون شهادة البكالوريوس في الاقتصاد الإسلامي يفضلون التحضير في الاقتصاد الوضعي حتى يتمكنوا من تدريسه.

- تخصص علوم الشريعة: وهم مَن نالوا دراسات عليا في كليات الشريعة أو أصول الدين، وعددهم 10 أعضاء بنسبة 17.9%. ويحظون بالنصيب الأكبر من تدريس مواد الاقتصاد الإسلامي.

نلاحظ -مما سبق- أن أعضاء هيئة التدريس قد لا يسهمون في تطوير الاقتصاد الإسلامي للأسباب الآتية:

السبب الأول: "الأساتذة المتخصصون في الفقه الإسلامي كانوا يرون من البداية أنهم الأكثر جدارة بتدريس مواد الاقتصاد الإسلامي؛ إذ يقع ذلك كله أو معظمه في نطاق تخصصهم، وأنه حتى وإن كانت هنالك حاجة لبعض المعلومات الحديثة في المسألة الاقتصادية، فإنهم قادرون على استيعابها وتدريسها."[(23)]

ونجد أن الواقع حتم "أن يقنع أساتذة [العلوم الشرعية] -فقهاء على وجه الخصوص- أنهم ليسوا اقتصاديين، وأن هذا لا يقلل مثقال ذرة من شأنهم، وأن المنهج العلمي الإسلامي قد سبق المنهج الغربي بقرون عديدة باحترام التخصصات الدقيقة ووضعها في مكانتها الصحيحة."[(24)]

السبب الثاني: "أساتذة الاقتصاد المسلمون الذي تلقوا دراستهم في الغرب أو في بلدانهم وفقاً للمنهج الغربي مخالفاً لم يقنعوا بعدُ بقضية الاقتصاد الإسلامي، فلقد تمثل اتجاههم منذ البداية في ضرورة تدريس العلوم الاقتصادية الحديثة (الوضعية) لطلاب الاقتصاد الإسلامي، مع التعليق عليها ومحاولة تعديلها

---

(23) يسري، **إسهام الفكر الإسلامي في الاقتصاد المعاصر**، مرجع سابق، ص116.

(24) المرجع السابق، ص 117.

وتطويرها من وجهة النظر الإسلامية."[25]

السبب الثالث: قلة أعداد الأساتذة الذين جمعوا بين الاقتصاد الوضعي والفقه الاقتصادي.

ب – ضعف الإسهام العلمي

يوجد قصور واضح في الإسهام العلمي لأقسام كلية الاقتصاد الإسلامي، ويتمثل ذلك في شُحّ الإنتاج العلمي؛ إذ تمّ إصدار ثلاثة كتب فقط في هذا المجال، منها كتابان من جامعة وادي النيل، والثالث من المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية. أمّا البحوث فبلغ عددها أربعة فقط، ثلاثة منها من المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية، والرابع من جامعة وادي النيل. وفي ما يخص المجلات العلمية، فثمة مجلة علمية محكمة واحدة يصدرها المعهد العالي للدراسات والمصرفية المالية، وقد صدر منها ستة أعداد فقط.

ت – الدعوة إلى الاقتصاد الإسلامي

يُقصَد بذلك إقامة الندوات والدورات والمؤتمرات المتعلقة بالشأن الاقتصادي الإسلامي، وقد انحصرت هذه الأنشطة في المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية، الذي قدَّم (51) ندوة، و(7) دورات و(3) مؤتمرات، وكذلك جامعة وادي النيل التي شاركت بندوة واحدة فقط.

ث – أسلوب التدريس ووسائله

يقتصر أسلوب التدريس على المحاضرة والمناقشة فقط، أمّا وسائل التدريس المعينة فما زالت مقتصرة على لوح الطباشير.

الفرع الثالث: عوامل نجاح المنهج

توجد عوامل عدّة أسهمت في نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، أبرزها:

(25) المرجع السابق، ص116.

أ - مكتبة الاقتصاد الإسلامي

أدّى وجود مكتبة للاقتصاد الإسلامي إلى توفير مصادر المعلومات المختلفة من المراجع والكتب والدوريات والرسائل الجامعية وغيرها، التي تعدّ أهم عوامل نجاح منهج الاقتصاد الإسلامي في أداء رسالته، غير أننا نلاحظ ندرة المصادر والمراجع الخاصة بالاقتصاد الإسلامي في الجامعات والمعاهد العليا في السودان، وإن توفرت المراجع التي تعني بموضوع النقود والمصارف وأصول الاقتصاد الإسلامي والمالية العامة. ونلحظ أيضاً غياباً شبه تام لمراجع النظرية الاقتصادية الإسلامية، خاصة الاقتصاد الكلي، مع ملاحظة تفرد مكتبة المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية، وجامعة وادي النيل بتوفر العديد من المراجع مقارنة بالجامعات السودانية الأخرى.

ب - علاقات الأقسام بالمؤسسات الفكرية الداخلية

أسهمت علاقة الأقسام بالمؤسسات الفكرية الداخلية في إثراء النقاش والحوار في موضوعات الاقتصاد الإسلامي، مما ساعد على تطور منهج الاقتصاد الإسلامي، ولكنّنا نلاحظ الآتي:

- انعدام علاقة الأقسام ببعضها بعضاً على الرغم من وجود ثلاثة منها في ولاية الخرطوم.
- ضعف علاقة الأقسام بمراكز البحث العلمي الداخلية ذات الاهتمام بالاقتصاد الإسلامي، مثل: معهد إسلامية المعرفة بجامعة الجزيرة، ومركز أبحاث الإيمان بولاية الخرطوم.
- ضعف العلاقة بين الأقسام وانعدامها بإدارة التأصيل بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ومستشارية التأصيل بوزارة الجمهورية.

ت - علاقات الأقسام بالمؤسسات التطبيقية الداخلية

أسهم تعاون الأقسام مع المؤسسات التطبيقية الداخلية في المواءمة بين الإطار النظري والتطبيقي، مما ساعد على نجاح المنهج في تحقيق أهدافه المنشودة، ولكنّ واقع الحال يظهِر عدم تواصل بعض الأقسام مع المؤسسات التطبيقية الداخلية، مثل: المصارف، وشركات التأمين، وديوان الزكاة، ووزارة التجارة، باستثناء المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية. الذي يتميّز بعلاقة جيدة مع وزارة المالية وبنك السودان.

ث - علاقات الأقسام بالمؤسسات الخارجية

توجد مؤسسات فكرية وتطبيقية خارج السودان تعني بالاقتصاد الإسلامي، مثل تلك المتوافرة في المملكة العربية السعودية، وأبرزها: مركز أبحاث الاقتصاد الإسلامي بجامعة الملك عبد العزيز، والمعهد الإسلامي للبحوث والتدريب التابع للبنك الإسلامي للتنمية، ومجموعة "دلة البركة" وعلى الرغم من جهودها الواضحة المتميزة في هذا المجال، إلّا أن هذه المؤسسات ما زالت تفتقر إلى تدعيم أواصر التعاون بينها وبين المؤسسات والجامعات السودانية التي تعني بالاقتصاد الإسلامي، باستثناء بعض الصلات بينها وبين المعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية وجامعة وادي النيل. وكذلك الحال بالنسبة إلى علاقة هذه المؤسسات والجامعات بجامعة الأزهر، باستثناء سعي جامعة وادي النيل لإقامة علاقات معها. ويبدو هذا الأمر جلياً أكثر بانعدام الصلة بين مؤسسات السودان وجامعاته والمؤسسات الفكرية والتطبيقية الخارجية الأخرى، مثل: الجامعة الإسلامية الدولية في إسلام آباد، ورابطة العلماء الاجتماعيين الإسلاميين في أمريكا، وغيرهما.

لذا، ينبغي تفعيل أواصر التواصل والتعاون والبحث العلمي بين هذه المؤسسات والجامعات؛ بغية تطوير مناهج أقسام الاقتصاد الإسلامي في الجامعات السودانية، وصولاً إلى تحقيق الهدف المنشود.

2 – تصور مقترح لتطوير مناهج الاقتصاد الإسلامي

أوضحت الدراسة في العنصر الأول حاجة مناهج أقسام الاقتصاد الإسلامي في السودان إلى التقويم والتطوير ووضع تصور علمي وعملي، بهدف إعداد طالب الاقتصاد الإسلامي إعداداً جيداً.

وفي ما يأتي بعض الاقتراحات التي قد تسهم في تطوير مناهج هذ الاقتصاد:

الفرع الأول: القواعد الأساسية لتطوير منهج الاقتصاد الإسلامي

لتطوير مناهج الاقتصاد الإسلامي، وتمكينها من بلوغ أهدافها المنشودة، ينبغي مراعاة المناحي الآتية:

أ – تحديد هوية الاقتصاد الإسلامي ومنهجه، وهذا يتطلب

– تحديد هوية الاقتصاد الإسلامي، ليغدو علماً متميزاً موسوماً بخصائص الإسلام الاقتصادية.

– تحديد منهج الاقتصاد الإسلامي؛ إذ إن تميّز هذا المنهج لا يعني أنه مكمل أو بديل عن الاقتصاد الوضعي، وإنما هو منهج خاص برؤية الإسلام الاقتصادية، وقد يتفق مع المناهج الأخرى، وقد لا يتفق.

– تحديد هدف منهج الاقتصاد الإسلامي، المتمثّل في إعداد طالب الاقتصاد الإسلامي إعداداً جيداً يتيح له الإسهام بفاعلية في مسيرة النهوض الحضاري للأمة الإسلامية.

ب – إعادة هيكلة أقسام كلية الاقتصاد الإسلامي

يمكن إعادة لنظر في المهام والأهداف المنوطة بكل قسم من القسام التي يدرَّس فيها علم الاقتصاد الإسلامي، وذلك على النحو الآتي:

- قسم الاقتصاد الإسلامي الشرعي: وفيه يدرس الطالب العديد من مواد علوم الشريعة والفقه الاقتصادي الإسلامي، والمواد المساندة التي تساير روح

العصر الحديث، والتي تتيح له العمل -بعد التخرج- في دائرة الفتوى والرقابة الشرعية بالمؤسسات الاقتصادية الإسلامية.

- قسم الاقتصاد الإسلامي التطبيقي: وفيه يدرس الطالب العديد من مواد الفقه الاقتصادي والاقتصاد الإسلامي والمواد المساندة التي تلبي حاجة العصر الحديث، والتي تتيح له العمل -بعد التخرج- في المؤسسات الاقتصادية الإسلامية.

يمكن أيضاً التنويع في طرائق التدريس المتبعة، وذلك بتخصيص مكان مستقل لكل قسم في كلية الاقتصاد الإسلامي، بحيث تُدرَّس فيه مواد القسم فقط، وتخصيص قسم منفصل آخر في كلية الشريعة أو أصول الدين أو الدراسات الإسلامية تُدرَّس فيه موضوعات الاقتصاد الإسلامي الشرعي. أما تخصص الاقتصاد الإسلامي التطبيقي فلا يراوح مكانه كلية الاقتصاد أو التجارة أو العلوم الإدارية. كما يمكن إنشاء قسم واحد لكلا التخصصين (الشرعي، والتطبيقي) ليكون قسماً واحداً منفصلاً في كلية الاقتصاد، أو التجارة، أو العلوم الإدارية، أو الشريعة، أو أصول الدين، أو الدراسات الإسلامية.

ت - تأهيل أعضاء هيئة التدريس

إن التصور المقترح لتطوير منهج الاقتصاد الإسلامي يسعى لصهر علوم الشريعة والعلوم الاقتصادية معاً في بوتقة الفقه الاقتصادي؛ بغية النهوض بمستوى طلبة الاقتصاد الإسلامي. ويتطلب هذا التصور تأهيل أعضاء هيئة التدريس بأقسام الاقتصاد الإسلامي في المجالات المختلفة عن طريق:

- إعدد برنامج شامل خاص بالشريعة الإسلامية يظهر علاقتها بالاقتصاد ومناحي الحياة المختلفة. بالإضافة إلى عقد دورات متخصصة لأساتذة علوم الشريعة بهدف تزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة لتدريس مواد الفقه الاقتصادي وعلوم الشريعة وفق التصور المقترح، وعقد دورات أخرى لأساتذة العلوم الاقتصادية تساعدهم على تدريس مواد الاقتصاد الإسلامي وفق الرؤية

الجديدة؛ على أن يتبع ذلك إيجاد قنوات اتصال دائم بين أساتذة العلوم الاقتصادية وعلوم الشريعة والعلوم المساندة، عن طريق عقد ندوات دورية متخصصة للنظر في سائر أمور منهج الاقتصاد الإسلامي.

- تعاون أعضاء هيئة التدريس في تأليف الكتب الدراسية، ولا سيّما الكتب التي تضمنها المقترح للمنهاج، والتخطيط للدورات التدريبية؛ استجابة لاحتياجات المؤسسات الاقتصادية الإسلامية.

- تأهيل أعضاء هيئة التدريس على نحو يتيح لهم إجراء العديد من البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية في مجالات الاقتصاد الإسلامي.

ث - الاستفادة من العلاقات التبادلية: الداخلية والخارجية

ينبغي تضافر جميع الجهود لخدمة الاقتصاد؛ وذلك بسعى الأقسام المختلفة إلى الاستفادة من:

- خبرات العاملين في أقسام كلية الاقتصاد الإسلامي الداخلية الأخرى؛ خدمة للاقتصاد الإسلامي.
- المؤسسات الفكرية والتطبيقية في مجال تأصيل المعرفة داخل السودان، بما فيها من: وزارات، وهيئات، ومراكز، وشركات، ومصارف.
- المؤسسات الإسلامية الخارجية في مجال الاقتصاد الإسلامي: النظري والتطبيقي، والإسهام في كتابة البحوث والكتب الدراسية الخاصة بالاقتصاد الإسلامي بالتعاون معها، ولا سيّما إن كان لديها الرغبة في ذلك.

الفرع الثاني: مواد منهج الاقتصاد الإسلامي

يدرس طالب الاقتصاد الإسلامي مواد مشتركة من تخصصي الاقتصاد الإسلامي الشرعي والتطبيقي في المجموعتين الأولى والثانية، أو الفصول الدراسية الأربعة الأولى، على النحو الآتي:

- **مواد الدراسة المشتركة:** يدرس طلبة المجموعة الأولى المواد الآتية:

مواد الفصل الدراسي الأول	مواد الفصل الدراسي الثاني
1 - القرآن الكريم.	1 - القرآن الكريم.
2 - التفسير وعلوم القرآن.	2 - أصول الاقتصاد الإسلامي.
3 - الفقه الإسلامي.	3 - الإدارة الإسلامية.
4 - أصول الفقه.	4 - المؤسسات الاقتصادية الإسلامية.
5 - عقيدة التوحيد.	5 - نظرية العقد.
6 - الحديث وعلومه.	6 - مقاصد الشريعة الإسلامية.
7 - الحاسوب النظري.	7 - الحاسوب التطبيقي.
8 - اللغة العربية (النحو).	8 - اللغة العربية (البلاغة).
9 - اللغة الإنجليزية.	9 - اللغة الإنجليزية.

- يدرس طلبة المجموعة الثانية المواد الآتية:

مواد الفصل الدراسي الثالث	مواد الفصل الدراسي الرابع
1 - القرآن الكريم.	1 - القرآن الكريم.
2 - عقود البيوع.	2 - فقه وفتاوى المشاركات.
3 - فقه المشاركات.	3 - فتاوى المشاركات.
4 - فقه البيوع.	4 - فتاوى البيوع.
5 - فقه الإجارة.	5 - فتاوى الإجارة.
6 - مبادئ الاقتصاد الكلي الإسلامي.	6 - الاقتصاديات المالية العامة.
7 - النظرية الاقتصادية الجزئية الإسلامية.	7 - اقتصاديات الوقف والتنمية.
8 - اللغة العربية (النحو).	8 - اللغة العربية (الأدب).
9 - اللغة الإنجليزية.	9 - اللغة الإنجليزية.

نلاحظ -مما سبق- أن مواد علوم الشريعة تشكّل ما نسبته 30.6% من إجمالي المواد في فترة الدراسة المشتركة، في حين تمثّل مواد الفقه الاقتصادي نحو 22.2% من الإجمالي، وهي تشمل مادة فقه المشاركات التي تتضمن المضاربة والشراكة والمزارعة والمساقاة، ومادة فقه البيوع التي تضم كلاً من بيع السلع

والاستصناع والمرابحة، وفقه الإجارة. وقد تبيّن وجود رابط بين الفقه الاقتصادي والواقع تمثّل في الفتاوى التي صاحبت التطبيق المعاصر. أمّا المواد المساندة فشملت اللغات والحاسوب النظري والتطبيقي، والإدارة الإسلامية، والمؤسسات الاقتصادية الإسلامية (الزكاة، والمصارف، وشركات الاستثمار، والتأمين)، التي تشكّل ما نسبته 33.3% من إجمالي مواد الدراسة المشتركة.

في حين بلغت نسبة تمثيل مواد الاقتصاد 13.9% من الإجمالي، ومعظمها من مواد الاقتصاد الإسلامي، باستثناء مادة اقتصاديات المالية العامة، التي تُعدّ اقتصاداً مقارناً.

- مواد تخصص الاقتصاد الإسلامي الشرعي

بعد دراسة مواد الدراسة المشتركة، يتخصص الطالب إما في الاقتصاد الإسلامي الشرعي، وإمّا في الاقتصاد الإسلامي التطبيقي. وفي ما يأتي المواد التي يدرسها طلبة المجموعة القالثة في تخصص الاقتصاد الإسلامي الشرعي هي:

مواد الفصل الدراسي الخامس	مواد الفصل الدراسي السادس
1 – القرآن الكريم.	1 – القرآن الكريم.
2 – عقود الشركات.	2 – طرق البحث في العلوم الشرعية.
3 – تفسير آيات الأحكام.	3 – تفسير آيات الأحكام.
4 – تفسير أحاديث الأحكام.	4 – تفسير أحاديث الأحكام.
5 – نظرية الغرر.	5 – نظرية الخيار.
6 – الموارد المالية في الإسلام.	6 – العلاقات الدولية في الإسلام.
7 – اللغة العربية (المراسلات).	7 – اللغة العربية (البحوث).
8 – اللغة الإنجليزية (علوم الشريعة).	8 – اللغة الإنجليزية (فقه اقتصادي).
9 – التدريب العملي في المؤسسات الاقتصادية في مجال الفتوى والرقابة الشرعية.	9 – المكتبة، وفيها يتم التدريب على استخدام مراجع التراث الإسلامي.

- أمّا المواد التي يدرسها طلبة المجموعة الرابعة فهي:

مواد الفصل الدراسي السابع	مواد الفصل الدراسي الثامن
1. القرآن الكريم.	1. القرآن الكريم.
2. النصوص الاقتصادية في القرآن.	2. النصوص الاقتصادية في السنة.
3. تاريخ التشريع الإسلامي.	3. القضاء والدعوى وطرق الإثبات.
4. اقتصاديات التأمين والزكاة.	4. اقتصاديات الاستثمار والمصارف.
5. تفسير آيات الأحكام.	5. تفسير آيات الأحكام.
6. تفسير أحاديث الأحكام.	6. تفسير أحاديث الأحكام.
7. اللغة العربية (الفتاوى).	7. اللغة العربية (التقارير).
8. اللغة الإنجليزية (التأمين والزكاة).	8. اللغة الإنجليزية (المصارف والاستثمار).
9. قضايا اقتصادية شرعية معاصرة.	9. بحث التخرج.

نلاحظ -مما سبق- أن طالب الاقتصاد الإسلامي الشرعي يركز على علوم الشريعة أولاً، ثمّ العلوم المساندة، ثمّ علوم الفقه الاقتصادي، وأخيراً علوم الاقتصاد. كما نلاحظ أن نسبة علوم الشريعة تمثّل 45.8% من إجمالي الدراسة في الفصول الثمانية، و61.1% في الفصول: الخامس، والسادس، والسابع، والثامن. في حين بلغت نسبة العلوم المساندة 23.6% من إجمالي الدراسة وفي الفصول الدراسية الأربعة الأخيرة. أمّا مواد الفقه الاقتصادي فتمثّل ما نسبته 18.1% من الإجمالي، و13.9% في الفصول الدراسية الأربعة الأخيرة.

وقد بلغت نسبة تمثيل مواد العلوم الاقتصادية 12.5% من الإجمالي، و 11.1% في الفصول الدراسية الأربعة الأخيرة.

- مواد تخصص الاقتصاد الإسلامي التطبيقي (التأمين والزكاة)

يدرس طلبة المجموعة الثالثة في تخصصي التأمين والزكاة، والاستثمار والمصارف المواد الآتية دراسة مشتركة:

مواد الفصل الدراسي الخامس	مواد الفصل الدراسي السادس
1 – النصوص الاقتصادية في القرآن.	1 – النصوص الاقتصادية في السنة.
2 – عقود الشركات.	2 – مناهج البحث العلمي.
3 – التحليل الاقتصادي الكلي الإسلامي.	3 – النظرية الاقتصادية الكلية.
4 – النظرية الاقتصادية الجزئية.	4 – النقود والمصارف.
5 – مبادئ المحاسبة المالية.	5 – الاقتصاد الرياضي.
6 – الجبر الخطي.	6 – التفاضل والتكامل.
7 – الإحصاء الوصفي.	7 – الإحصاء التطبيقي.
8 – اللغة العربية (المراسلات).	8 – اللغة العربية (البحوث).
9 – الإدارة المالية.	9 – محاسبة التكاليف.
10 – اللغة الإنجليزية (اقتصاد وضعي).	10 – اللغة الإنجليزية (اقتصاد إسلامي).
11 – دراسة الجدوى الاقتصادية.	11 – التجارة الخارجية والإلكترونية.

نلاحظ –مما سبق– أن الدراسة المشتركة لطلبة الاقتصاد الإسلامي التطبيقي تركِّز على:

تدريس عقود الشركات بوصفها مادة شرعية ذات صلة قوية بالمؤسسات الاقتصادية الإسلامية المعاصرة، التي يسعى الطالب للعمل فيها بعد التخرج، فضلاً عن تدريس مادة الفقه الاقتصادي نصوصاً اقتصادية مستقاة من الكتاب والسنة. أمّا مواد الاقتصاد فتتضمن دراسة: الاقتصاد الإسلامي (التحليل الاقتصادي الكلي الإسلامي، واللغة الإنجليزية)، والاقتصاد الوصفي (النظرية الاقتصادية الجزئية والكلية، والاقتصاد المقارن)، والاقتصاد المقارن (دراسة الجدوى الاقتصادية، والتجارة الخارجية والإلكترونية، والنقود والمصارف).

– يدرس طلبة المجموعة الرابعة في تخصص التأمين والزكاة المواد الآتية:

مواد الفصل الدراسي السابع	مواد الفصل الدراسي الثامن
1 – الاقتصاد القياسي.	1 – السياسات الاقتصادية في الإسلام.
2 – رياضيات الزكاة والتأمين.	2 – التأمينات الاجتماعية.
3 – اقتصاديات التأمين الإسلامي.	3 – اقتصاديات الزكاة.
4 – أعمال التأمين.	4 – أعمال الزكاة.
5 – أسس جباية الزكاة.	5 – أسس توزيع الزكاة.
6 – تشريعات التأمين.	6 – الاقتصاد التطبيقي.
7 – إدارة الزكاة.	7 – إدارة التأمين.
8 – محاسبة التامين.	8 – محاسبة الزكاة.
9 – تطور الفكر الاقتصادي الإسلامي.	9 – اللغة الإنجليزية (التأمين).
10 – قضايا في الاستثمار والمصارف.	10 – بحث التخرج.
11 – التدريب العملي.	11 – المكتبة.

نلاحظ –مما سبق– أن قسم الاقتصاد الإسلامي التطبيقي (تخصص التأمين والزكاة)، يدرِّس (80) مادة تقريباً، على النحو التالي:

- تبلغ نسبة علوم الشريعة 15% من مجموع المواد. أمّا مواد التخصص فهي: محاسبة التأمين، وإدارة الزكاة، وتشريعات التأمين، وأعمال التأمين، وأسس جباية الزكاة، وقضايا في التأمين والزكاة، ورياضيات الزكاة والتأمين، والتدريب العملي، والتأمينات الاجتماعية، وأعمال الزكاة، وأسس توزيع الزكاة، وإدارة التأمين، ومحاسبة الزكاة، واللغة الإنجليزية، وبحث التخرج، وهي تشكّل ما نسبته 18.8% من مجموع المواد. وبذا، تبلغ نسبة مواد علوم الشريعة ومواد التخصص معاً 33.8% من مجموع المواد الكلي، مما يمثّل أساساً داعماً لطلبة الاقتصاد الإسلامي في المجال النظري والتطبيقي.
- مواد الفقه الإسلامي تمثّل ما نسبته 12.5% من إجمالي المواد. أمّا مواد الاقتصاد فتمثّل ما نسبته 25% منها، نصفها تماماً مواد اقتصاد إسلامي صرف، يمثّل 20% منها مواد الاقتصاد المقارن، في حين يمثّل الباقي مواد الاقتصاد الوصفي الصرف، وتبلغ النسبة 30%، حتى لا نحرم الاقتصاد الوضعي حقه في بلورة علم الاقتصاد الحديث.

- المواد المساندة تشكّل ما نسبته 28.7% من مجموع المواد، وهي مواد داعمة ومعزّزة لباقي المواد.

- مواد تخصص الاقتصاد الإسلامي (المصارف والاستثمار)

يدرس طلبة المجموعة الرابعة في تخصص المصارف والاستثمار المواد الآتية:

مواد الفصل الدراسي السابع	مواد الفصل الدراسي الثامن
1 - الاقتصاد القياسي.	1 - السياسات الاقتصادية في الإسلام.
2 - رياضيات الاستثمار.	2 - تحليل نظم المعلومات.
3 - اقتصاديات المصارف.	3 - اقتصاديات صيغ الاستثمار الإسلامي.
4 - إدارة الاستثمار.	4 - إدارة المصارف.
5 - أعمال المصارف.	5 - أعمال الاستثمار.
6 - الخدمة المصرفية.	6 - استراتيجية موارد الجهاز المصرفي.
7 - قانون المصارف.	7 - سوق الأوراق المالية.
8 - محاسبة الاستثمار الإسلامي.	8 - محاسبة المصارف.
9 - تطور الفكر الاقتصادي الإسلامي.	9 - اللغة الإنجليزية (المصارف).
10 - قضايا في التأمين والزكاة.	10 - بحث التخرج.
11 - التدريب العملي.	11 - المكتبة.

نلاحظ -مما سبق- أن مواد الاقتصاد الإسلامي الشرعي والتطبيقي تسهم إسهاماً فاعلاً في تحقيق أهداف منهج الاقتصاد الإسلامي، وفي تحديد هويته.

ثالثاً: نموذج قسم الاقتصاد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية[26]

أنشئ قسم الاقتصاد الإسلامي في جامعة الإمام محمد بن سعود عام 1400/1399هـ، وتلخصت أهداف إنشاء القسم في أمرين أساسيين؛ أولهما:

(26) السحيباني، محمد بن إبراهيم وآخرون. (بتصرف)، تجربة قسم الاقتصاد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال ربع قرن (1399-1424ه)، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، محرم 1425هـ.

إعداد طليعة رائدة من الاقتصاديين الإسلاميين للعمل في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي والإداري في المجتمع، تتميز بحصيلة معرفية إسلامية صرفة. وثانيهما: إعداد باحثين في الاقتصاد الإسلامي يجمعون بين الثقافتين: الاقتصادية الفنية، والإسلامية الفقهية؛ بهدف خدمة الاقتصاد الإسلامي وتدريسه بعد إكمالهم الدراسات العليا.

وتطلب تحقيق هذين الهدفين إنشاء قسم دراسي للدراسات الجامعية والعليا، مزوّد بخطط دراسية تخدم الاقتصاد الإسلامي، وتسهم في تخريج طلاب يجمعون بين الدراسة الاقتصادية الفنية والثقافة الشرعية الملائمة، وتأهيل أعضاء هيئة تدريس يجمعون بين ثقافة اقتصادية متميزة وإلمام شرعي جيد، واستقطاب عدد من المفكرين والباحثين المؤهلين في الاقتصاد الإسلامي؛ للإفادة من خبراتهم في الأبحاث والتدريس. ثمّ إنشاء مركز أبحاث للاقتصاد الإسلامي، وإصدار مجلة دورية متخصصة، وتنظيم الندوات والمؤتمرات وورش العمل المتخصصة في الاقتصاد الإسلامي.

وقد استطاع القسم في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة تحقيق العديد من الأهداف التي أنشئ من أجلها، ومنها:

- إنشاء برنامج للدراسات الجامعية (بكالوريوس) في الاقتصاد الإسلامي: وهو يعد أول برنامج يقدّم درجة (البكالوريوس) في الاقتصاد الإسلامي في جامعات العالم الإسلامي.

- إنشاء برنامج للدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في الاقتصاد الإسلامي: وقد بدئ العمل بالبرنامج عام 1405هـ، ولكنه توقف بهدف إعادة هيكلته؛ ليتواءم مع التطورات التي استجدت في مرحلة (البكالوريوس)، ومع اللائحة الجديدة للدراسات العليا الصادرة من المجلس الأعلى للتعليم العالي.

- تأهيل عدد من أعضاء هيئة التدريس تأهيلاً أكاديمياً عالياً: إذ قامت إدارة الجامعة بابتعاث مجموعة كبيرة من خريجي الدفعات الأولى لتحضير درجتي الماجستير والدكتوراه في عدد من الجامعات العالمية في الولايات المتحدة

الأمريكية، وكندا وبريطانيا؛ بهدف تكوين نواة فاعلة لأعضاء الهيئة التدريسية بالقسم، تُمثّل مختلف المدارس الفكرية والعلمية.

- تأليف عدد من الرسائل العلمية والأبحاث المحكمة في الدوريات العلمية ونشرها: فبالرغم من عدم إنشاء مركز أبحاث متخصص في الاقتصاد الإسلامي، أو تفعيل وحدة بحثية مستقلة في هذا المجال في عمادة البحث العلمي بالجامعة، فقد نُشرت العديد من الأبحاث المتخصصة؛ إمّا بطبع الرسائل العلمية، وإمّا بالإسهام في أوراق عمل أو بحوث في المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية الاقتصادية، المهتمة بجوانب من الدراسات الاقتصادية الإسلامية، وإمّا بنشر الأبحاث في الدوريات والمجلات العلمية.

- المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع: تمثّل ذلك بقيام العديد من أعضاء هيئة التدريس في القسم بتقديم خدماتهم الاستشارية لوحدات الجامعة المختلفة. علماً بأن عدداً منهم يتولّى حالياً مناصب قيادية في الجامعة. كما تبوأ عدد آخر مناصب استشارية في العديد من القطاعات الحكومية والخاصة.

1 - معالم الخطط الدراسية للقسم

أ - معالم الخطة الدراسية الأولى (1399- 1405هـ)

طبقت هذه الخطة منذ افتتاح القسم في العام الجامعي 1400/1399هـ إلى نهاية العام الجامعي 1405/1404هـ. ويوضح الجدول (1) أهم معالم هذه الخطة.

جدول (1): معالم الخطة الدراسية الأولى

المقررات/المستويات	1	2	3	4	5	6	7	8	المجموع	النسبة
أصول الدين	11	1	3	7	7	3	5	5	42	%27
الفقه وأصوله	2		4	4	4	4	2	2	22	%14
الاقتصاد	3	3	3	4	7	10	11	12	53	%34
المواد المساعدة	4	5	2	2					13	%8
اللغة العربية		4	4						8	%5

اللغة الإنجليزية		6	3	3	2	3			17	%11
المجموع	20	19	19	20	20	20	18	19	155	%100

وقد شملت مقررات أصول الدين: القرآن الكريم وعلومه، والتفسير، والحديث، والتوحيد، ومقررات الثقافة الإسلامية، في حين شملت مقررات الفقه وأصوله: الفقه، وأصول الفقه، والقواعد الفقهية. أمّا المقررات المساعدة فقد شملت: الرياضيات، والمحاسبة، والإحصاء، والإدارة.

ويوضح الجدول (1) عدد الوحدات الدراسية في هذه الخطة؛ إذ بلغت (155) وحدة موزعة على ثمانية مستويات دراسية. وقد قسمت هذه الوحدات إلى مقررات شرعية، منها مقررات خاصة بأصول الدين ونسبتها (27%)، ومقررات فقهية ذات صلة بالاقتصاد الإسلامي ونسبتها (14%)، ومقررات اقتصادية متخصصة نسبتها (34%)، ومقررات مساعدة ذات طبيعة فنية محضة؛ كالرياضيات والإحصاء والمحاسبة والإدارة، ونسبتها (8%)، ومقررات لغات عربية ونسبتها (5%) وأخرى إنجليزية ونسبتها (11%). ويهدف مبحث اللغة الإنجليزية إلى تمكين الطالب من استخدام المراجع الأجنبية المتخصصة استخداماً فعالاً، بعد تلقيه دورة صيفية واحدة على الأقل في اللغة الإنجليزية. وقد اقترحت الخطة عقد دورات تدريبية في مؤسسات المملكة الاقتصادية لطلبة السنة الثانية؛ بغية تمكينهم من الاطلاع على مراحل سير العمل فيها، وربط الجانب النظري من دراساتهم المتخصصة بالجانب العملي.

ب - معالم الخطة الدراسية الثانية (1406/1405هـ - 1423/1422هـ)

وبما أن علم الاقتصاد من العلوم المتجددة التي ينبغي تحديث محتوياتها بصورة مستمرة، فقد عُدِّلت الخطة الدراسية للقسم منذ العام الجامعي 1406/1405هـ؛ بهدف التركيز على المقررات التخصصية التي تثري الجانب العلمي للخريجين، وتلبي متطلبات سوق العمل، وتتوافق مع المستجدات المعاصرة في المجال الاقتصادي. وقد تطلب ذلك زيادة عدد المقررات المساعدة والتخصصية، مع

الإبقاء على المواد الشرعية واللغوية، ومن ثمّ زيادة عدد الساعات الدراسية اللازمة للتخرج. ويوضح الجدول (2) عدد الساعات التي تتضمنها الخطة الدراسية (191) ساعة موزعة على ثمانية مستويات دراسية.

وقد تمثّلت أبرز معالم الخطة الدراسية الثانية في أنها قسمت المقررات إلى: شرعية، واقتصادية، ومساعدة ولغوية. وقد أولت الخطة مقررات أصول الدين والمواد الفقهية ذات الصلة بالاقتصاد الإسلامي أهمية خاصة؛ إذ بلغت نسبة ساعاتها من المجموع (20%) و(14%) على التوالي. بينما خصصت للمقررات الاقتصادية ما نسبته 40% من مجموع الساعات. أمّا المقررات المساعدة فقد خصص لها ما نسبته 14% من المجموع. في حين خصص لدراسة اللغتين: العربية والإنجليزية ما نسبته5%، و8% من مجموع الساعات على التوالي.

جدول (2): معالم الخطة الدراسية الثانية

المقررات/المستويات	1	2	3	4	5	6	7	8	المجموع	النسبة
أصول الدين	6	4	4	6	6	6	3	3	38	%20
الفقه وأصوله		3	3	3	3	3	6	6	27	%14
الاقتصاد	7	6	8	4	9	12	15	15	76	%40
المواد المساعدة	6	4	3	7	2	4			26	%14
اللغة العربية	3	3	3						9	%5
اللغة الإنجليزية	3	3	3	3	3				15	%8
المجموع	25	23	24	23	23	25	24	24	191	%100

وقد شملت مقررات أصول الدين: القرآن الكريم وعلومه، والتفسير، والحديث، والتوحيد، ومقررات الثقافة الإسلامية، في حين شملت مقررات الفقه وأصوله: الفقه، وأصول الفقه، والقواعد الفقهية. أمّا المقررات المساعدة فقد شملت: الرياضيات، والمحاسبة، والإحصاء، والإدارة.

جدير بالذكر أن هذه الخطة لم تطبق على نحو تدريجي، بل طبقت على جميع المستويات في وقت واحد بعد إقرارها.

ت - معالم الخطة الدراسية الثالثة (1423/1422هـ - حتى الآن)

طُبِّقَت هذه الخطة منذ العام الجامعي 1423/1422هـ، بعد موافقة مجلس التعليم العالي في تاريخ 1420/6/23هـ (الجلسة السادسة عشرة) على تعديل اسم القسم، من "الاقتصاد الإسلامي" إلى "الاقتصاد والعلوم الإدارية"، وتشعيبه إلى ثلاث شعب هي: الاقتصاد والمحاسبة وإدارة الأعمال، وذلك بناء على توصية مجلس الجامعة. ومن الجدير بالذكر أن تغيير المسمى لم يغير من توجه القسم في سعيه نحو تحقيق الأهداف التي أنشئ من أجلها، كما يؤكد ذلك التكوين الأساسي لمقررات الخطة الثالثة وأهداف مناهجها؛ إذ اهتمت هذه الخطة بتزويد الطلبة بالمعلومات والمهارات الكافية في مجال التخصص، التي تمكّنهم من ممارسة العمل في مختلف المؤسسات والدوائر، كما تهيئ الراغبين منهم في مواصلة التحصيل العلمي للالتحاق ببرامج الدراسات العليا في التخصصات الثلاثة. وتتكون الخطة الدراسية، كما يبينها الجدول (3) من ثمانية مستويات؛ خصصت الأربعة الأولى منها لتكون مشتركة بين جميع التخصصات. لذا، فقد تم التركيز فيها على المتطلبات الأساسية. أمّا المستويات الأربعة الأخيرة فقد غلب عليها مقررات التخصص لكل شعبة؛ ليتمكن الطالب من استيعاب جميع المقررات الأساسية لكل تخصص كما لو كان قسماً مستقلاً بذاته. وقد روعي عند توزيع المقررات التكامل والتناسب بينها من حيث المستويات والمكونات العلمية، كما روعي في الخطة أن تكون مرنة؛ إذ إنّها تسمح بأي تعديلات مستقبلية، دون المساس بمكوناتها الأساسية التخصصية.

وسنبحث هنا في خطة شعبة الاقتصاد؛ التي تتألف من (145) ساعة دراسية موزعة على ثمانية مستويات دراسية بواقع (18) ساعة لكل مستوى دراسي. وقبل الحديث عن معالم هذه الخطة، تجدر الإشارة إلى أنه تم تخفيض الساعات المطلوبة للتخرج بما يتوافق مع الأقسام الأخرى المماثلة داخل المملكة وخارجها؛ إذ درست الخطط الدراسية لعدد من أقسام الاقتصاد والاقتصاد الإسلامي في

العديد من الجامعات، ثمّ دمج عدد من المقررات المتماثلة أو المتشابهة، فضلاً عن إدراج مقررات جديدة تتوافق مع التطورات الاقتصادية.

جدول (3): معالم الخطة الدراسية الثالثة

المقررات/المستويات	1	2	3	4	5	6	7	8	المجموع	النسبة
أصول الدين	3	5	5	5	1	1	1	1	22	%15
الفقه وأصوله	2		5	5	6	2			20	%14
الاقتصاد	3	3		6	11	15	17	17	72	%50
المواد المساعدة	6	6	9	2					23	%16
اللغة العربية	2	2							4	%3
اللغة الإنجليزية	2	2							4	%3
المجموع	18	18	19	18	18	18	18	18	145	%100

وقد شملت مقررات أصول الدين في هذه الخطة: القرآن الكريم وعلومه، والتفسير، والحديث، والتوحيد، ومقررات الثقافة الإسلامية، في حين شملت مقررات الفقه وأصوله: الفقه، وأصول الفقه، والقواعد الفقهية. أمّا المقررات المساعدة فشملت: الرياضيات، والمحاسبة، والإحصاء، والإدارة.

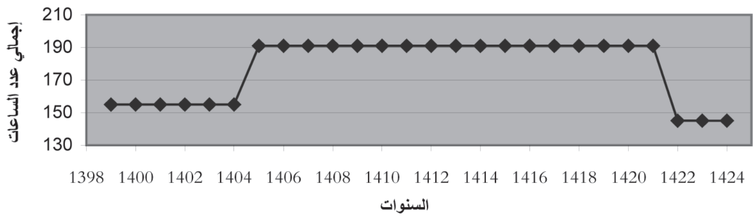
وتتلخص معالم هذه الخطة في أنها قسمت المقررات إلى: تخصصية شرعية، واقتصادية، ومساعدة ولغوية. وقد أولت الخطة المقررات الشرعية أهمية خاصة؛ إذ بلغت نسبتها 15% من مجموع الساعات، في حين بلغت نسبة المقررات الفقهية ذات الصلة بالاقتصاد الإسلامي 14% من مجموع الساعات، وبلغت نسبة المقررات الاقتصادية 50% من مجموع الساعات. أمّا المقررات المساعدة فقد خصص لها ما نسبته 16% من مجموع الساعات. كما خصص للغتين: العربية والإنجليزية ما نسبته 6% من مجموع الساعات.

وبخلاف الخطة الثانية، فقد تم تطبيق هذه الخطة على نحو متدرج، ابتداء من الفصل الدراسي الأول لعام 1423/1422هـ.

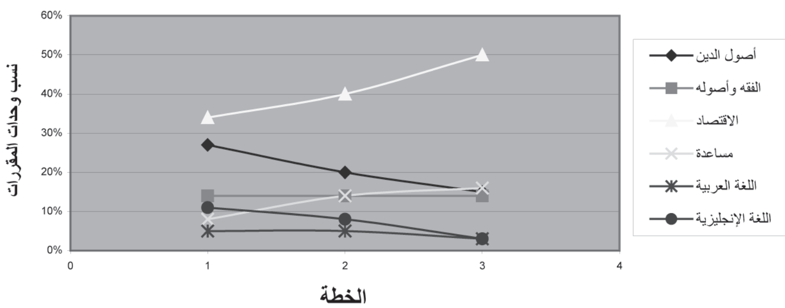
2 – ملحوظات على الخطط الدراسية

– يوضح الشكل (1) أن الخطة الثانية كان لها التأثير الأكبر في القسم ومخرجاته في الفترة الماضية؛ إذ نالت نصيب الأسد من تجربة القسم في مجال التدريس. وأنه أخذ بأسلوب التدرج في تطبيق الخطة الثالثة التي تمثّل عودة إلى الأصل؛ أي إلى الخطة الأولى، مما يؤكد سلامة المسار الذي سلكه القسم في البداية.

شكل (1) تطور إجمالي عدد الساعات في الخطط الدراسية



شكل (2) تطور نسب المقررات الدراسية



- يوضح الشكل (2) تزايد نسبة المقررات الاقتصادية والمساعدة مع تطور الخطط الدراسية، الذي كان على حساب مقررات اللغة ومتطلبات الجامعة من مقررات أصول الدين، في حين لم تتغير نسبة مقررات الفقه وأصوله في الخطط الثلاث.[27]
- صَاحَب تطبيق الخطة الثالثة تغير في مسمى القسم، وتغير هيكلي في بنيته نحو التوسع في طرح تخصصات جديدة يتطلبها سوق العمل. لذا، لا يمكن النظر لهذا التغير في الخطة بمعزل عن هذا التغير الهيكلي، الذي يعد في الواقع مرحلة انتقالية مهمة في تاريخ القسم.[28]
- تعد تجربة القسم السابقة، وتغير الظروف التي نشأ فيها من أهم الأسباب التي تكمن وراء التغير الهيكلي الذي صاحب الخطة الثالثة. فالتوسع في التطبيقات الحديثة للمعاملات الإسلامية والحاجة لمواءمة مخرجات القسم مع متطلبات سوق العمل، وضع القسم في تحد مستقبلي، تطلب منه تشكيل رؤيته المستقبلية بما ينسجم مع حاجة القطاع الخاص المتنامية لتطبيق مبادئ الاقتصاد والتمويل الإسلامي، والسياسة العامة للتعليم في المملكة، الرامية إلى ربط التعليم الجامعي بمتطلبات سوق العمل.

3 - الرؤية المستقبلية للقسم

يلاحظ من الإنجازات التي حققها القسم أنها لم تحقق جميع الأهداف التي أنشئ القسم من أجلها. ويمكن إرجاع ذلك إلى الأسباب الآتية:

- قلة الموارد المالية التي حالت دون استقطاب العدد المناسب من الأساتذة المتميزين في الاقتصاد الإسلامي، وإنشاء مركز أبحاث متخصص في الاقتصاد الإسلامي، وإصدار دورية متخصصة في هذا المجال.
- استمرار وضع القسم تحت مظلة كلية؛ إذ لم يؤخذ بتوصية مجلس كلية

(27) السحيباني، **تجربة قسم الاقتصاد في جامعة الإمام محمد بن سعود**، مرجع سابق، ص16.

(28) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الشريعة باستقلال القسم بوحدة متميزة يطلق عليها (كلية الاقتصاد) بعد استكمال القسم مقوماته.

- ضعف الطلب على خريجي الاقتصاد بعامة وخريجي القسم بخاصة في سوق العمل؛ بسبب عدم تفهم كثير من القطاعات الحكومية والأهلية لطبيعة دور القسم، وتفاصيل خططه الدراسية، ومؤهلات أعضاء هيئته التدريسية.

ولا شك في أن هذا الإخفاق الجزئي يضع القسم في تحد مستقبلي، في سعيه لتحقيق جميع الأهداف التي أنشئ من أجلها. وتتمثل رؤيته المستقبلية في ظل الفجوة القائمة بين أهداف القسم وما تحقق منها حتى الآن في ما يأتي:

1 - الاستمرار في تحديث الخطط الدراسية، وتقديم (دبلومات) متخصصة؛ لتحقيق التوافق بين مخرجات القسم ومتطلبات سوق العمل؛ سواء من قبل الجهات الحكومية، أو الخاصة المستفيدة حالياً، أو المرشحة للاستفادة من خدمات طلاب القسم في المستقبل.

2 - وضع معايير جديدة لقبول الطلبة في القسم أو التحويل إليه؛ إذ لوحظ أن فتح باب القبول دون معايير مسبقة أدى إلى زيادة معدل تعثر الطلبة المقبولين في القسم، بسبب تدني معدلاتهم أو تخصصاتهم السابقة. وقد أفضى ذلك إلى أثرين سلبيين طويلي المدى، هما: تداول مقولات سلبية غير دقيقة عن صعوبة القسم، وعدم تمثيل خريجي القسم للنوعية التي يرغبها القسم في متخرجيه عند دخولهم سوق العمل. وللتغلب على مثل هذه الآثار، ينبغي للقسم -من أجل استعادة سمعته في سوق العمل- إعادة النظر في سياسة القبول، وتدريس الطلبة وتدريبهم وفق خطة دراسية محكمة، والتعريف بإمكانياتهم وخدماتهم لاحقاً.

3 - تحويل القسم إلى كلية مستقلة، ودعمها بالموارد المالية والإدارية للقيام بدور فاعل في خدمة الجامعة والمجتمع. وتعد الموافقة على تشعيب القسم أولى خطوات هذا التحول، الذي يؤمل أن يتم قريباً. وتعد الشراكة بين القطاع العام والخاص، بالإضافة إلى القطاع التطوعي (الهبات والأوقاف)، من الأساليب المجدية لتوفير الموارد المالية للقسم، اعتماداً على ما لديه من موارد بشرية، وما لدى الجامعة من إمكانات مادية.

4 – ربط مكتبة القسم بمصادر المعلومات الإلكترونية الفقهية والاقتصادية. ومن الآليات المهمة المساعدة على ذلك، ارتباط القسم حالياً بشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، مما أسهم في توفير وسيلة تعليمية مهمة للطلبة، بالإضافة إلى تيسير سبل الحصول على المعلومات، وتعرّف مصادرها.

5 – التوعية بدور القسم عن طريق التعريف بالقسم، وإنشاء موقع له على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت). ويعكف القسم حالياً على وضع استراتيجية للتعريف به باستخدام أفضل وسائل الاتصال الممكنة.

6 – التوسع في استخدام معامل الحاسب الآلي وطرق التدريس الحديثة؛ إذ يتوافر لدى القسم حالياً معملان للحاسب الآلي، وأجهزة لتقديم العروض المرئية يمكن استخدامها للعرض في الندوات واللقاءات والمحاضرات.

7 – تفعيل النشاط العلمي داخل القسم، من خلال استحداث لقاء علمي شهري، بالتعاون مع الباحثين المتخصصين في الاقتصاد الإسلامي، وفقه المعاملات من داخل الجامعة وخارجها.

8 – تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالقسم في الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية. ويعد هذا الأمر وسيلة فاعلة للتعريف بالقسم ودوره في خدمة الدراسات الاقتصادية عموماً، والاقتصادية الإسلامية بخاصة.

9 – بناء علاقات متينة مع المؤسسات الخاصة المهتمة بالدراسات الاقتصادية الإسلامية والمرشحة للاستفادة من خدمات خريجي القسم وأساتذته، لما يترتب على ذلك من إسهام أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع، وزيادة الفرص الوظيفية المتاحة لخريجي القسم.

10 – إصدار دورية محكمة متخصصة تعنى بنشر الأبحاث والدراسات العلمية التي تعكس فلسفة القسم.

11 – العمل على استكمال خطوات الموافقة على إنشاء جمعية الاقتصاد الإسلامي التي اقترحها القسم، ويؤمل أن تكون حلقة وصل بين الباحثين والمهتمين في تخصص الاقتصاد الإسلامي في المستقبل.

رابعاً: مقارنة بين التجربتين: السودانية والسعودية

من خلال تناولنا للتجربتين: السودانية والسعودية في وضع مناهج لتدريس علم الاقتصاد الإسلامي في جامعات البلدين، سنعقد مقارنة نستشف من خلالها أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وانعكاس أثر هاتين التجربتين في المجتمعين السوداني والسعودي، ودورهما في تشكيل الشخصية.

1 - الأهداف

لقد أدركت كل من السودان والسعودية -على غرار دول العالم الإسلامي- أهمية الاقتصاد الإسلامي في تقدم الأمة ورقيها، وتجلّى هذا في عدد من المؤتمرات التي عقدت في السبعينيات من القرن الماضي، التي كانت من أهم توصياتها الإيعاز إلى جامعات العالم الإسلامي بتدريس الاقتصاد الإسلامي، ورعاية البحث العلمي في مجالاته، وفي هذا الصدد تشابهت الأهداف المسطَّرة في كل من السعودية والسودان، فكان السعي لتطوير مناهج لتعليم الاقتصاد الإسلامي، وإعداد نخبة من الاقتصاديين الإسلاميين، تجمع بين الثقافتين: الاقتصادية الفنية والإسلامية، ويمكن الاعتماد عليها في مختلف القطاعات الصناعية والإدارية والتعليمية.

واستعانت الجامعات في كل من السعودية والسودان بمجموعة من الوسائل لتحقيق الأهداف المسطَّرة، وبالرغم من تفاوت الإمكانات المادية والبشرية، فإن البلدين اتفقا على مجموعة من الوسائل، أهمها: إعداد مناهج لتدريس الاقتصاد الإسلامي؛ سواء لمرحلة التدرج، أو لما بعد التدرج، وتأهيل أعضاء هيئة تدريس يجمعون بين الدراسات الفنية والدينية، واستقطاب أساتذة وباحثين في مجال الاختصاص، وكذا إنشاء مراكز للأبحاث وإقامة ندوات ومؤتمرات، وإصدار مجلات دورية.

2 – تطوير المناهج

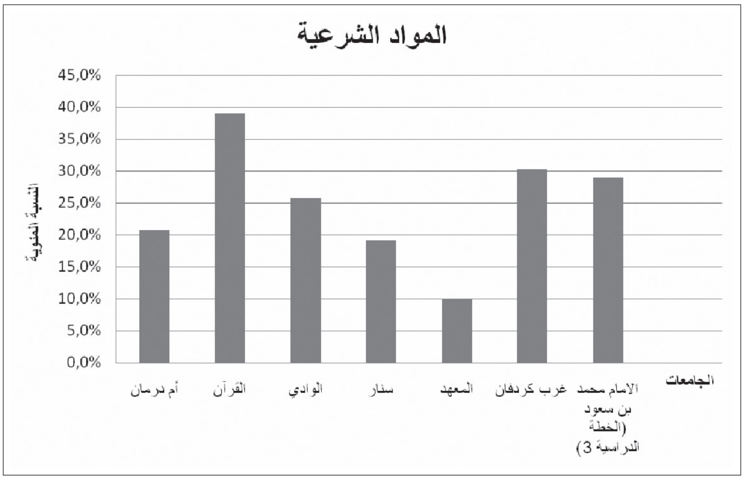
من خلال تناولنا تركيبة مختلف مناهج الاقتصاد الإسلامي بالجامعات السعودية والسودانية، يمكن أن نوضح عدد المواد المدرَّسة، ونسبها إلى العدد الإجمالي لكل جامعة وفق الجدول الآتي:

جدول (4): مقارنة عدد المواد ونسبها بين مختلف الجامعات.

الجامعة/ المقررات	أم درمان	القرآن الكريم والعلوم الإسلامية	وادي النيل	سنار	المعهد	غرب كردفان	الإمام محمد بن سعود (الخطة الدراسية 3)
مواد شرعية	% 20.8	% 39	% 25.8	% 19.1	% 9.9	% 30.3	% 29
مواد اقتصادية	% 41.6	% 32.9	% 40.3	% 42.6	% 28.2	% 34.2	% 50
مواد مساعدة	% 37.6	% 28	% 33.9	% 38.3	% 61.9	% 35.5	% 21
مجموع النسب	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
العدد الإجمالي للمواد	48	82	62	68	71	76	145

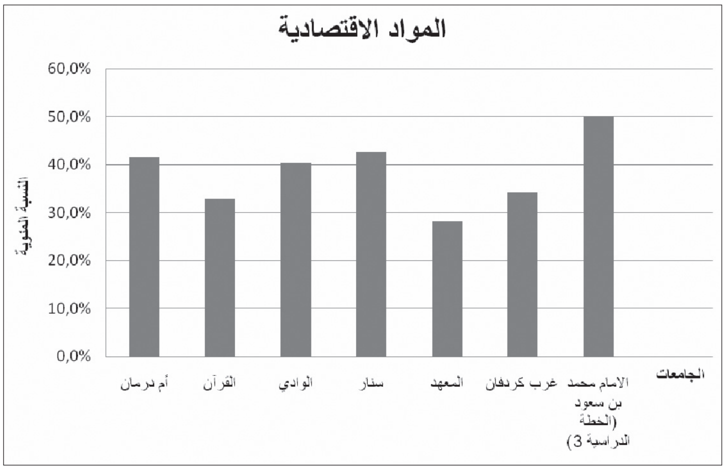
ولتسهيل عملية المقارنة، يمكن الاستعانة بالأشكال الآتية:

شكل (3): مقارنة نسب المواد الشرعية إلى العدد الإجمالي للمواد بين مختلف الجامعات.



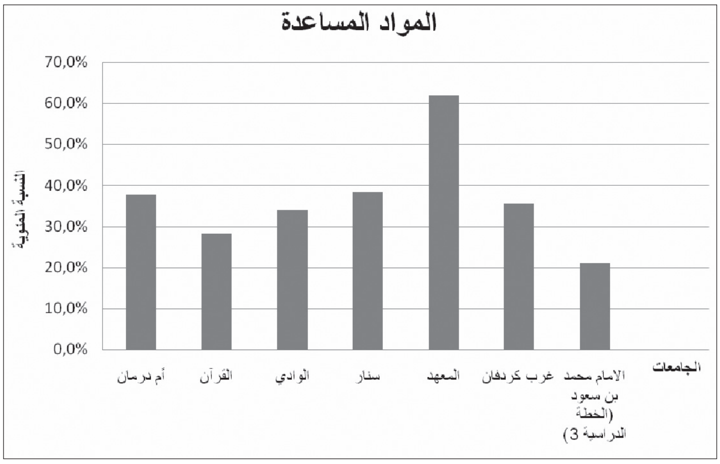
- نلاحظ من الشكل (3) الاختلاف الواضح في نصيب المواد الشرعية من جملة المواد المشكلة لمنهج علم الاقتصاد الإسلامي بين مختلف الجامعات، ويقدر الاختلاف بين أكبر نسبة وأصغرها بما نسبته 29.1%؛ إذ تفردت جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان بالنسبة الكبرى (39%)، وهذا راجع إلى طغيان الجانب الديني على الجانب الفني في مناهج الجامعة، في حين سجلت أقل نسبة للمواد الشرعية في المعهد (9.9%)، فيما تقاربت النسبة بين جامعة الإمام محمد بن سعود بالسعودية (29%)، وجامعة غرب كردفان بالسودان (30.3%).

شكل (4): مقارنة نسب المواد الاقتصادية إلى العدد الإجمالي للمواد بين مختلف الجامعات.



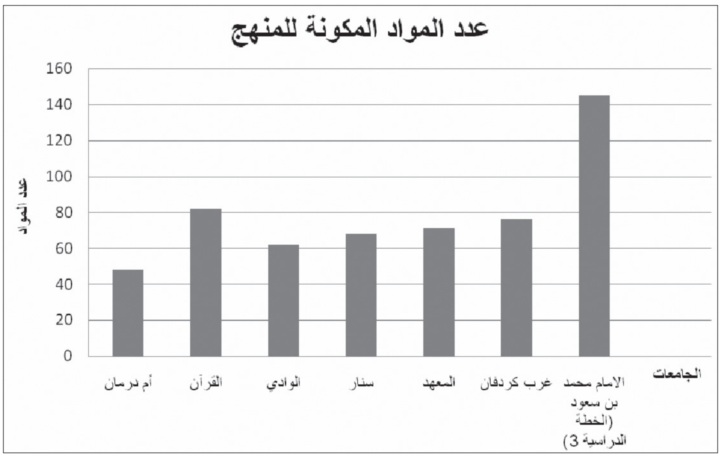
- نلاحظ من الشكل (4) أن مجال الاختلاف بين نسب المواد الاقتصادية إلى العدد الإجمالي للمواد المكونة للمنهج، أقل منه بالنسبة إلى المواد الشرعية، فقد بلغت نسبته 21.8% بين أكبر نسبة، مسجلة بجامعة الإمام محمد بن سعود (50%) وأقل نسبة مسجلة بالمعهد (2.28%). وهذا راجع إلى قدم تجربة تدريس العلوم الاقتصادية التقليدية، ومن ثَمَّ اكتساب معظم الجامعات خبرة في تدريس هذه المناهج.

شكل (5): مقارنة نسب المواد المساعدة إلى العدد الإجمالي للمواد بين مختلف الجامعات.



- نلاحظ من الشكل (5) أن اختلاف النسب قد توسع بالنسبة إلى المواد المساعدة؛ إذ بلغ 40.9%، سجلت أعلاها بالمعهد 61.9%، وأقلها بجامعة الإمام محمد بن سعود 21%. وهذا راجع إلى اهتمام المعهد بتنمية قدرات الطالب؛ بتزويده بأدوات تساعده على البحث والتحصيل الجيد للعلوم، مثل: اللغات، والمقاييس الكمية، ومنهجية البحث. في حين كان توجه جامعة الإمام محمد بن سعود إلى إغناء معرفة الطالب في ميدان تخصصه، وجعله يستخدم جلّ طاقته للإلمام بعلم الاقتصاد الإسلامي بشقيه: الاقتصادي والشرعي.

شكل (6): مقارنة العدد الإجمالي للمواد المكونة لمنهج الاقتصاد الإسلامي بين مختلف الجامعات



– نلاحظ من الشكل (6) التباين الكبير في عدد المواد المدرَّسة في أقسام الاقتصاد الإسلامي بين مختلف الجامعات، كما نلاحظ تقارباً نسبياً بين عدد المواد على مستوى الجامعات السودانية، في حين يبدو الاختلاف جلياً، خاصة بين جامعة الإمام محمد بن سعود في السعودية (145 مادة)، وجامعة أم درمان بالسودان (48 مادة). وهذا يدل على عدم وجود تنسيق بين مختلف أقسام الاقتصاد الإسلامي في تصميم المناهج؛ سواء داخل البلد الواحد، أو بين بلدين مختلفين، مثل السودان والسعودية.

3 – الأهداف المحققة

تمكنت أقسام الاقتصاد الإسلامي في السودان والسعودية من تحقيق أهدافها المسطَّرة جزئياً، لكنها لم تبلغ جميع الأهداف؛ وذلك لوجود عقبات عدّة، أهمها: قلة الموارد المالية، وعدم وضوح الرؤية فيما يخص تدريس هذا العلم، وضعف التنسيق بين الجامعات نفسها وبين الجامعات ومختلف المؤسسات الإدارية والصناعية. لكن، وبالرغم من وجود هذه العراقيل، فقد تمكّنت أقسام الاقتصاد الإسلامي في كل من البلدين من تحقيق إنجازات عدّة، أبرزها: إنشاء برامج للدراسات الجامعية والدراسات العليا، وتأهيل عدد من أعضاء هيئة التدريس تأهيلاً أكاديمياً عالياً، وتأليف عدد من الرسائل العلمية، والأبحاث المحكمة ونشرها في الدوريات العلمية، والمشاركة في تقديم خدمات استشارية للجامعة والمجتمع.

خاتمة

يتضح لنا –مما سبق– دور علم الاقتصاد الإسلامي في بلورة نظرية التكامل العلمي بين العلم الشرعي، والعلوم الوضعية؛ وذلك من خلال مزجه بين التطور العلمي والتقدم الأخلاقي. ومن ثَمَّ يمكننا الحديث عن نموذج واقعي تتحقق فيه نظرية التكامل المعرفي، ويتمخض عنه طالب علم مسلم قادر على النهوض

بالأمة؛ اقتصادياً وأخلاقياً وحضارياً، بالرغم من أن مناهج تدريس هذا النموذج ما زالت بحاجة إلى تقويم وتطوير ودعم؛ لما يشوبها من نقائص، كما لاحظنا من خلال دراستنا لحالتي أقسام الاقتصاد الإسلامي في كل من: السودان والسعودية.

ويمكن أن نجمل ملاحظاتنا عن مناهج تعليم الاقتصاد الإسلامي في كل من: السعودية والسودان على النحو الآتي:

ثمة اختلاف في عدد المواد المدرسة في هذه المناهج بين مختلف الأقسام، فضلاً عن اختلاف نوعيتها. كما لاحظنا ضآلة تمثيل مواد الاقتصاد الإسلامي في عملية التكامل المعرفي مقارنة بنصيب كل من المواد الشرعية، ومواد الاقتصاد الوضعي. وكشف البحث أيضاً عن قصور في تحديد هوية الاقتصاد الإسلامي ومنهجه؛ أي مكانته من الاقتصاد الوضعي، وعدم مواكبة المناهج للتطورات العلمية التطبيقية والنظرية في السودان، في حين لاحظنا محاولة لتطويرها وعصرنتها في السعودية. وتوصلت الدراسة إلى أنه يغلب على أعضاء هيئة التدريس التخصص في العلوم الشرعية والاقتصاد الوضعي على حساب الاقتصاد الإسلامي، فضلاً عن ضعف إسهاماتهم العلمية، وانعدامها في بعض الأقسام. ورأت كذلك أن هناك ندرةً في المراجع، ونقصاً بالتوعية بأهمية هذا العلم، ولعل ذلك راجع إلى قلة العلاقات التعاونية بين أقسام الاقتصاد الإسلامي والمؤسسات الفكرية والمؤسسات التطبيقية الداخلية والخارجية.

وعليه، توصي الدراسة بالآتي: إقامة ندوات ومؤتمرات علمية؛ لما لها من أهمية في وضع أسس المناهج وتطبيقها، ثمّ تطويرها. وتحديد هوية الاقتصاد الإسلامي ومنهجه وهدفه. وإنشاء هيئة رسمية تشرف على أقسام الاقتصاد الإسلامي عبر العالم من حيث منهج التدريس. وإنشاء تخصصات جديدة مثل الاقتصاد الإسلامي الشرعي، أو التطبيقي. والاستفادة من التخصصات السابقة؛ إمّا في كلية الاقتصاد الإسلامي، وإمّا في قسم منفصل في إحدى الكليات. وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والاستفادة من العلاقات التبادلية الداخلية والخارجية.

ووضع معايير لقبول الطلبة في الاقتصاد الإسلامي تراعي رغباتهم وقدراتهم العلمية. وتوفير الدعم المالي للأقسام؛ سواء لأعضاء هيئة التدريس، أو للوسائل والتجهيزات المادية. والاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم كالإنترنت، وأجهزة العرض (datashow)، وتوعية هيئة التدريس والطلبة بأهمية التكامل المعرفي في كل خطوة من خطوات تصميم المناهج وتنفيذها. وتكييف المواد العلمية المستوردة مع بيئة المجتمع الإسلامي؛ إذ لا يمكن تطبيقها مباشرة.

الملحق الإحصائي

جدول (1): عدد مواد علوم الشريعة في الجامعات السودانية ونوعها.(29)

العدد / النوع	أم درمان	القرآن الكريم والعلوم الإسلامية	وادي النيل	سنار	المعهد	غرب كردفان
أ. مواد أساسية						
1.القرآن الكريم والتجويد	4	10	8	1	-	8
2.عقيدة التوحيد	1	2	1	1	-	2
3.التفسير وعلوم القران	1	2	-	1	-	2
4.الحديث وعلومه	1	2	-	1	-	2
5.الفقه وأصوله	-	2	1	2	3	-
ب. ذات طابع اقتصادي						
1.فقه المعاملات	1	4	2	1	2	2
2.فقه الزكاة	-	1	1	-	-	-
3.مقاصد الشريعة الإسلامية	1	-	-	1	-	1
جـ. ذات طابع متنوع						
1.نظام التأمين في الإسلام	-	1	1	1	-	1
2.الثقافة الإسلامية	-	-	-	1	2	-
د. ذات عبء على الطالب						
1.فقه العبادات	-	4	-	1	-	1
2.فقه السيرة	-	1	1	-	-	1
3.نظام الحكم في الإسلام	1	1	-	-	-	-
4.منهج التربية في الإسلام	-	1	-	-	-	-
5.مدخل الدعوة	-	-	1	1	-	2
6.تاريخ الخلفاء الراشدين	-	1	-	-	-	-
7.التاريخ الإسلامي	-	-	-	1	-	1
الإجمالي	10	32	16	13	7	23
أ. أساسية	7	18	10	6	3	14
ب.اقتصادية	2	5	3	2	2	3
ج. متنوع	صفر	1	1	2	2	1
د. عبء	1	8	2	3	صفر	5

(29) عز الدين، مالك الطيب محمد. "تقويم مناهج الاقتصاد الإسلامي بالجامعات والمعاهد العليا السودانية"، المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، مارس 2003م، ملاحق البحث، ص24.

جدول (2): عدد مواد العلوم الاقتصادية في الجامعات السودانية ونوعها.

العدد / النوع	أم درمان	القرآن الكريم والعلوم الإسلامية	وادي النيل	سنار	المعهد	غرب كردفان
أ. مواد وضعية						
1.مبادئ الاقتصاد	1	2	-	1	-	-
2.النظرية النقدية	-	1	-	1	1	1
3.الاقتصاد الرياضي	1	2	1	1	-	1
4.الاقتصاد القياسي	1	2	1	2	-	1
5.الاقتصاد السوداني	1	1	1	1	2	-
6.الاقتصاد الدولي	1	1	1	2	-	1
7.الاقتصاد التطبيقي	1	-	1	1	-	1
8.قضايا اقتصادية معاصرة	-	1	-	-	2	1
9.الاستثمار والجدوى الاقتصادية	1	1	1	1	-	1
10. موارد اقتصادية	1	-	1	-		-
ب. إسلامية						
1.اقتصاديات الزكاة والوقف	-	1	1	-	-	1
2.اقتصاديات العمل والأجور	-	1	-	-	-	-
3.اقتصاديات العالم الإسلامي	-	1	-	1	-	-
4.اقتصاديات صيغ الاستثمار الإسلامي	-	-	-	-	-	1
5.حسابات الاستثمار والزكاة	-	-	-	-	2	1
6.أصول الاقتصاد الإسلامي	1	-	3	1	-	2
7.تنظيم السوق الإسلامي	-	-	1	-	-	-
8.تفسير آيات الاقتصاد	-	-	-	1	-	1
9.المصارف الإسلامية	1	-	1	1		-
جـ. متنوعة						
1.الاقتصاد الجزئي	1	2	1	2	2	2
2.الاقتصاد الكلي	1	2	2	2	2	2
3.النقود والمصارف	1	1	2	1	2	1
4.المصطلحات الاقتصادية	2	2	1	1	2	2
5.التنمية الاقتصادية والتخطيط	2	2	2	2	1	2
6.بحث التخرج	1	1	1	2	2	2
د.مواد مقارنة						
1.المالية العامة والاقتصاد المقارن	1	2	3	2	1	1
2.تاريخ الفكر الاقتصادي	1	1	1	1	-	1

جدول (3): عدد مواد العلوم المساندة في الجامعات السودانية ونوعها[30]

العدد / النوع	أم درمان	القرآن الكريم والعلوم الإسلامية	وادي النيل	سنار	المعهد	غرب كردفان
أ. مفيدة للاقتصادي						
1.العلوم المحاسبية	1	1	–	3	10	2
2.العلوم الإدارية	1	2	1	3	3	1
3.الرياضة البحثية	1	2	1	2	1	2
4.الإحصاء الوصفي	1	1	1	1	1	2
5.الإحصاء التطبيقي	1	1	1	-	-	1
6.العلوم القانونية	2	1	–	3	2	1
الإجمالي	7	8	4	12	17	9
ب. مفيدة للعصر						
1.علوم الحاسوب	1	2	2	2	8	2
2.علوم المصارف	-	-	-	-	6	-
3.مناهج البحث العلمي	1	1	1	1	1	1
4.الإجمالي	2	3	3	3	15	3
جـ. اللغات						
1.اللغة العربية	4	8	7	5	6	8
2.اللغة الإنجليزية	2	4	5	5	6	7
3.اللغة الفرنسية	-	4	-	-	-	-
الإجمالي	6	12	12	10	12	15
د. ذات عبء على الطالب						
1.العلوم السياسية	3	-	-	-	-	-
2.الصحافة والإعلام	-	-	2	-	-	-
3.المعاجم والفهارس	-	-	-	1	-	-
الإجمالي	3	0	2	1	0	0

(30) المرجع السابق، ص25.

- يخير الطالب ما بين دراسة اللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية في جامعة القرآن الكريم.[31]
- تتضمن مادة اللغة العربية تعلم مهارات وظيفية في جامعة سنار.

جدول (4): عدد مواد العلوم الثلاثة في الجامعات السودانية ونوعها.

العدد / النوع	أم درمان	القرآن الكريم والعلوم الإسلامية	وادي النيل	سنار	المعهد	غرب كردفان
أ. جملة مواد الشريعة	10	32	16	13	7	23
1. أساسية	7	18	10	6	3	14
2. اقتصادية	2	5	3	2	2	3
3. متنوع	0	1	1	2	2	1
4. عبء على الطالب	1	8	2	3	0	5
ب. جملة المواد الاقتصادية	20	27	25	29	20	26
1. وضعية	8	11	6	11	6	7
2. إسلامية	2	3	6	4	2	6
3. متنوعة	8	10	9	10	11	11
4. مقارنة	2	3	4	4	1	2
جـ. جملة المواد المساندة	18	23	21	26	44	27
1. مفيدة للاقتصادي	7	8	4	12	17	9
2. مفيدة للعصر	2	3	3	3	15	3
3. اللغات	6	12	12	10	12	15
4. عبء على الطالب	3	0	2	1	0	0
العدد الكلي	48	82	62	68	71	76

(31) المرجع السابق، ص26.

الباب الرابع

تطبيقات التكامل المعرفي في البرامج والمناهج الجامعية

الفصل الأول

أهمية المصفاة الأخلاقية في مناهج علم الاقتصاد الحديث

بن منصور عبد الله(1)

مقدمة

يمكن الجزم بأن مناهج علم الاقتصاد هي أكثر المناهج تأثراً بفصل الأخلاق والدين عن الحياة، فقد جربت البشرية بقيادة الغرب نظامين اقتصاديين هما: الرأسمالية والاشتراكية، وهما نظامان يقومان على أساس الفرضية الغربية القائلة بأن الدين والأخلاق والاعتبارات القيمية لا تمت بصلة لما يحدث في الحقل الاقتصادي؛ تنظيراً كان أو تطبيقاً. وعلى الرغم من التقدم الهائل والسريع الذي حققته هذه النظم، من حيث الحجم الكبير للإنتاج، والتمويل، والاستهلاك، والتطور الصناعي، والتجاري، والزراعي، إلا أنها فشلت في تحقيق الأهداف العليا التي تعمل على إسعاد البشرية، فالسمات الاقتصادية لعالم اليوم، بجانب الحجم الكبير، تتمثل في تفاقم الجريمة الاقتصادية، وارتفاع معدلات الفقر والبطالة، والتضخم، وعدم الاستقرار في أسواق المال والنقد والسلع والأسهم، وزيادة حجم المديونية، وحالات العجز في موازنة الدولة، وتلوث البيئة.

---

(1) دكتوراه في العلوم الاقتصادية، يعمل أستاذاً جامعياً في جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان/ الجزائر. البريد الإلكتروني: mansour_19612004@yahoo.fr

هذا الواقع الذي أفرزته مناهج النظم الاقتصادية المهيمنة، أصبح يقلق علماء الاقتصاد بشكل جدي، لا سيّما في الغرب، الأمر الذي دفعهم للبحث عن أوجه القصور فيها. ولخص أحدهم ذلك بقوله: "إن إبعاد علم الاقتصاد عن الأخلاق قد أفقر علم الاقتصاد،" وتوصل إلى أن هذا علم يمكن أن يصبح أكثر أداء، إذا أولى اهتماماً أكبر وصريحاً للاعتبارات الأخلاقية. وإذا كان تجدد التفكير في المضامين الأخلاقية لمناهج علم الاقتصاد الذي أصبح ينادي به علماء اقتصاد في الغرب، جاء نتيجة سلسلة الأزمات التي يعيشها الاقتصاد الغربي منذ فجر الرأسمالية، فإن ارتباط الأخلاق بالاقتصاد ليس اتجاهاً جديداً ولا أمراً بدعاً من منظور إسلامية المعرفة، بل إن الحقائق التاريخية القائمة إلى يومنا هذا، تؤكد أن أكبر التجمعات الإسلامية اعتنقت الإسلام بفضل القيم الأخلاقية، والمبادئ السامية، التي طبعت سلوك التجار المسلمين في أثناء إبرام صفقاتهم التجارية، وتأدية معاملاتهم المالية والنقدية، وغير ذلك من الممارسات الاقتصادية. ولعل عالم المال والاقتصاد والأعمال، هو في أمس الحاجة اليوم إلى هذه القيم الإنسانية، والمساواة الاجتماعية بين بني البشر كافة، التي ترفع الظلم عن الطبقات المحرومة، وتحقق التوزيع العادل للثروة، وتضمن التكافل الاجتماعي بين الأثرياء والفقراء، وتستأصل الجريمة الاقتصادية في مهدها.

في ضوء هده التصورات يمكن طرح التساؤلات الآتية: إلى أي مدى يمكن تقوية العلاقة بين الاقتصاد والأخلاق وتوثيقها؟ وهل يمكن جمع الثروة وتوزيعها وإدارتها وإنتاجها دون الإخلال بالفضيلة؟ وماذا نفعل إذا تعارضت الأخلاق مع الاقتصاد؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات انطلقنا من فرضيتين؛ أولاهما: إن استثمار البُعد الأخلاقي في مناهج علم الاقتصاد يؤهله أكثر لحل المعضلات الاقتصادية، التي تضرب المجتمعات الحديثة، كالتخلف والفقر والفساد. والثانية: تفعيل الأخلاق اقتصادياً ومالياً يرفع نسبة الأداء والفعالية الاقتصادية للمنظمات، وينمي روح المسؤولية الاجتماعية. وبناء عليه يحاول البحث تحقيق هدفين هما: تقديم

إطار مفهومي ومعرفي للربط بين الاقتصاد والأخلاق. وإبراز خصائص أخلاقية علم الاقتصاد من منظور إسلامي.

مدخل

قد تبدو عبارة "علاقة الاقتصاد بالأخلاق" عبارة متناقضة، فالمعروف، بل الشائع أن الأخلاق شأن روحي يهتم بعالم المثاليات، في حين أن الاقتصاد يختص بدراسة سلوك الإنسان حيال المادة، لذلك نجد الأخلاق غائبة في دنيا المال والمشروعات والأعمال والاقتصاد، ولا تحظى أصلاً بسمعة طيبة، بل إنها تبدو غريبة ومتناقضة في هذا الوسط، الذي يبيح كل شيء؛ إذ إن الشاغل الأساس للمشروع أو المنظمة، هو البقاء للأقوى وفق قانون المنافسة.

وإذا عُدَّ الجشعُ والأَثَرةُ والركضُ وراء الربح المقاييسَ المتعارف عليها في عالم المشروع على الأرجح، وإذا بدت علاقة الاقتصاد بالأخلاق خدعة وزيفاً في غالب الأمر، على الرغم من أن كثيراً من الاقتصاديين يعتقدون أنهما أمران لا يتعايشان دائماً بسلام، فإن السؤال الأخلاقي يطرح نفسه بحدة لافتة في صلته بالاقتصاد في عالم المال؛ إذ تحول السؤال الأخلاقي في الحقل الاقتصادي منذ بضعة أعوام إلى سؤال ملح.

فكل النشاطات الاقتصادية يبدو أنها تعلن العودة إلى الفلسفة الأخلاقية عن طريق نمو تيارات فكرية جديدة، واعتراف بجدل أخلاقي، وتعدد المناقشات حول جدوى الأخلاق، واتساع الرغبة في إضفاء الصبغة الأخلاقية على الشؤون العامة، وانتشار الوعي بأهمية الموضوع لدى مسيري المشروعات ومديريها، إلخ.

كل شيء يجري كما لو أن السنوات الراهنة أصبحت سنوات تصدع أخلاقي، وأن الطلب على القيم الأخلاقية أصبح ينمو نمواً لا محدوداً، فكل يوم نجد قطاعاً جديداً من قطاعات الحياة الاقتصادية ينفتح أمام مسألة الأخلاق الاقتصادية، والمسؤولية الاجتماعية، وتطبيق المدونات الأخلاقية.

وعلى الرغم من كل ذلك الحديث عن عودة الأخلاق، إلا أنه يعني أن الناس اليوم صالحون أكثر مما عليه أسلافهم، فالعودة إلى الأخلاق إنما تتم جوهرياً من خلال الخطاب؛ إذ غدت أكثر فأكثر مادة لحديث الناس، بحيث يسع المتأمل استنتاج أنهم يتحدثون عنها بمقدار ما هي غائبة عن السلوك البشري بصفة عامة. فسؤال الأخلاق يطرح نفسه على كل واحد منا، مهما كانت طبيعة مهنته ومركزه الاجتماعي، سواءً أكان عاملاً أم مسؤولاً أم مساهماً أم مديراً. لكن ما هي الأسباب التي تجعل السؤال نفسه يسري على عالم الاقتصاد والأعمال؟

إنه التفجير المستفحل للفضائح المالية والتزويرات الكبيرة للفحوص المالية، والنهب المستمر للقطاع العام، وتراجع الخدمة العمومية إلى أدنى مستوياتها، وتفشي البيروقراطية المعرقلة لمصالح الناس، والانتشار اللامسبوق للتعامل بالرشوة التي تعددت مصادرها ومنافذها، وأصبحت عمولات وتحويلات تحدد بمقاييس حسابية تضاف في حساب التكاليف، ناهيك عن غسيل الأموال أو تبييضها، الذي وجد في عمليات الخصخصة المشوهة مرتعاً خصباً له. وصارت المحسوبية والقرابة وتبادل المنفعة وعنصر الثقة هي معايير التوظيف، ولم يعد التحرش الجنسي بالنساء بالشيء القذر.[2] أمّا التضليل المتعمد للإيقاع بالمساهمين، فلم يعد يخفى على أحد، ولعل الانهيار المالي لشركة (ENRON) في الولايات المتحدة خير مثال على ذلك؛ إذ تم، بعلم الإدارة الاتفاقُ مع مراقب الحسابات على التلاعب بالتقارير المالية لإخفاء الخسائر، وتضخيم الأرباح مما أدّى إلى ارتفاع أسعار أسهمها في البورصة قبل أن يدرك المساهمون الموقف المالي الحقيقي للشركة، والأرباح الوهمية التي أدت في النهاية إلى الانهيار المالي للشركة وإفلاسها.[3] إن استفحال هذه الخروق الأخلاقية وتزايد الفضائح

(2) Problèmes économiques, N°2745, Janvier 2002, Les personnes morales sont-elles immorales, Virginie Leblanc.

(3) علي، عبد الوهاب نصر. وشحاتة، السيد شحاتة. **مراجعة الحسابات وحوكمة الشركات**، الإسكندرية: الدار الجامعية، ط1، 2007م، ص127.

المالية وتفاقمها وبلوغها عتبة الجريمة الاقتصادية، واتساع الانتقادات للأعمال والمنظمات ومعاييرها المتمثلة في الربح والمردودية المالية؛ دفع النظام الاقتصادي للتأمل في ما حل به، ولم يعد بالإمكان الصمت إزاء ذلك، وصار من الحكمة أن تقابل الكفاءة المادية في النموذج الاقتصادي برؤية أخرى تقوم على أخلاقيات إدارة الأعمال ومعاييرها الخاصة، التي لا تقل أهمية عن معايير الربح والكفاءة في نموذج جديد، هو النموذج الاجتماعي الأخلاقي.

في هذا الصدد أصبحت هناك جدوى اقتصادية حقيقية من تلك التوجهات الجديدة التي تحاول فرض نفسها، وتتمثل دلائل هذه الجدوى في الاهتمام المتزايد باتباع القيم الأخلاقية في التعاملات الاقتصادية وكذلك التنامي السريع للمشروعات الاستثمارية، والمنظمات التي تتعامل بجدية مع مسؤوليتها تجاه المجتمع، وفوق ذلك تزايد حجم المستهلكين الذين يتخذون قراراتهم الشرائية وفقاً لدوافع قيمية وأخلاقية. وسعياً منها للتكيف مع المستجدات وضمان البقاء في بيئة الأعمال؛ تعتمد المؤسسات والمنظمات المقومات الأخلاقية، مثل تسليم الزبائن حاجاتهم بمعلومات وفيرة ومقاييس مأمونة على نحو يتماشى مع مضامين العمل الأخلاقي، بما يجعل الزبائن مطمئنين ومقتنعين من أن هذه المنظمة قد اتخذت من الأبعاد الأخلاقية معياراً يميزها في ميدان تنافسي شديد، وبشكل يضمن ديمومة تعامل الزبائن معها.

وقد درجت في السنوات الأخيرة ما يمكن تسميته أخلاقيات المنشأة؛ وهي معايير تحسِّن صورة المنشأة داخلياً وخارجياً عن طريق تأسيس عقلية أخلاقية لدى كل مَن له علاقة بالمؤسسة. لقد كانت موجة الفضائح التي عرفها عالم الاقتصاد والمال في نهاية القرن الماضي، بمثابة ناقوس الخطر الذي لفت انتباه مفكرين ومنظرين وخبراء ومراكز بحث في علم الاقتصاد وإدارة الأعمال إلى خطورة ما يحدث في الممارسات الاقتصادية والتجارية والمالية، حتى وصل الأمر بأحد الاقتصاديين، وهو فيكتور شيرر (Victor Sherrer) إلى تأليف كتاب سماه: "في

غابة الأعمال التجارية". وفي ظل هذه الظروف كثرت الاهتمامات، وأصبح رواد القطاع الاقتصادي من ممارسين وأكاديميين يفكرون بجدية في إعادة بعث البُعد الأخلاقي، وتفعيله، وإسقاطه على الواقع، مع ضرورة التفكير في صياغة مسؤولية المشروع وتحديده.

وهكذا أخذ كل مَن يعمل في عالم المال والأعمال والاقتصاد يعلن العودة إلى الأخلاق، فكثرت الحلقات الدراسية حول هذا الموضوع، وتزايد اهتمام مراكز البحوث به، وأنشأت كليات الاقتصاد فروعاً ودراسات متخصصة فيه، وبدأت المؤتمرات والندوات العلمية تولي علاقة الاقتصاد بالأخلاق أهمية فائقة، وأخذ الأكاديميون ومديرو المنشآت يبحثون عن طرائق لتجسيد الأخلاقيات عملياً في المؤسسات، بما في ذلك تنظيم المسابقات، والدورات التدريبية المتخصصة، وإصدار الكتب والدوريات التي تُعنى بأخلاقيات إدارة الأعمال. ففي وول ستريت (Wall Street) مثلاً، افتُتح مركز التفكير الأخلاقي سنة 1980م، الذي قام بتنظيم أكثر من (500) محاضرة في معاهد التجارة الأمريكية وكلياتها، اكتتب فيها أكثر من (40،000) طالب، وصار لأكثر من ثلاثة أرباع المشروعات الكبرى في الولايات المتحدة مدونات سلوك ولجان أخلاقية. وقد امتدت هذه المبادرات الأخلاقية إلى بقية دول أوروبا وكندا واليابان. ففي بريطانيا مثلاً، أسست الكليةُ الملكيةُ مركزَ بحوث في الأخلاق النظرية التجارية في معاهد التجارة. وأحدثت المدرسة العليا للتجارة منصب أستاذ كرسي الأخلاق النظرية التجارية.

كل هذه الانشغالات تكشف بوضوح أن مجال الأعمال والاقتصاد والمال، بوصفه المجال الحيوي وقلب الحضارة المعاصرة النابض، لم يعد بالإمكان تركه لرجال الأعمال وحدهم؛ إذ إن مسؤولية الأعمال، لم تعد تقتصر على تعظيم الربح بمعناه الضيق في المدى القصير، وبمعايير أحادية الجانب، بل يجب توسيع المسؤولية لتشمل مصلحة الأطراف الأخرى التي تعمل في محيط المنظمة في إطار معايير متعددة ومتكاملة، تجد في أخلاقيات الأعمال وقيمها وقواعدها، ما

يحقق التوازن والتكامل والتطوير المتبادل للأعمال والأخلاقيات على حد سواء.[4]

إن تجدد التفكير في المضامين الأخلاقية والسلوكية، ومنظومة القيم الاجتماعية والإنسانية للنشاط الاقتصادي وإدارة الأعمال، يؤكد أن ما تحتاج إليه البشرية هو السمو الأخلاقي للفرد، من خلال عقيدة تغيّر نظرته الكلية إلى الحياة التي تحثه على التصرف الصحيح، وفقاً لقيم أخلاقية سامية. ويتعين أن تعزز هذه القيم الأخوة الإنسانية، والمساواة الاجتماعية بين بني البشر كافة، ورفع الظلم عن الطبقات المحرومة والمهمشة، وإزالة التوزيع غير العادل للثروة، وتضمن التكافل بين الأثرياء والفقراء، ومحاصرة الانحرافات الاقتصادية وما تسببه من أزمات اقتصادية واجتماعية؛ فتجريد علم الاقتصاد من أبعاده الأخلاقية يعدّ بمثابة وصفة للانهيار الحضاري.

إن الملاحظ اليوم أن الهوة بين مناهج علم الاقتصاد ومناهج علم الأخلاق، قد بدأت تتقلص شيئاً فشيئاً بسبب ضغوط الجرائم الاقتصادية، وعدم قدرة الاقتصاد الهندسي أو اللوجستي على استيعاب المشكلات والأزمات الاقتصادية التي تعانيها البشرية، مثل انتشار المجاعة، على الرغم من الفائض العالمي من إنتاج الأغذية، وتفاقم ظاهرة الفقر المدقع والغنى الفاحش؛ إذ يستحوذ ما نسبته 20% من الأفراد على 80% من الثروات العالمية. فضلاً عن زيادة الاختلال والفوارق الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

في ظل هذه الظروف أصبح موضوع ترسيخ العلاقة بين علم الاقتصاد والأخلاق ضرورة ملحة للعالم أجمع، وبدأ جلياً أن التوصل إلى حلول اقتصادية ناجعة، لن يتأتى إلا بتوظيف البُعد الأخلاقي في علم الاقتصاد توظيفاً فاعلاً. كما تنامى الاعتقاد بأن السلوك الفعلي للأفراد يتأثر بالاعتبارات الأخلاقية، وأن التأثير في التصرف الإنساني أصبح أحد المتغيرات الاقتصادية، التي يمكن استغلال آثارها في النماذج القياسية، وبذلك يمكن أن تشكل الأخلاق والنظرة المؤسسة

(4) Problèmes économiques N°2778, 02/10/2002, Crise de confiance à Wall street, Source: The Economist, 08 Juin 2002.

على علم الرياضيات أصلين متكاملين لعلم الاقتصاد الحديث، الذي قد يملك في المستقبل قدرة إقناع قوية، ويَحُلُّ قدراً كبيراً من المعضلات الاقتصادية التي يعانيها العالم اليوم.

أولاً: المنابع التقليدية للمعرفة الاقتصادية

يوجد مصدران أساسيان ساهما في تكوين ما كان يُسمى "الاقتصاد السياسي"؛ الأول: تقني بحت، وهو قديم جداً، نجده في المدنيات القديمة من غربية وشرقية، وهو يركِّز على إدارة الموارد الطبيعية الزراعية؛ أي إدارة الممتلكات الزراعية لكي تعطي العائد المناسب. وكان لهذا المصدر دور في إطلاق الثورة الزراعية في إنجلترا، التي مهدت الطريق إلى الثورة الصناعية. أمّا المصدر الثاني الأكثر تشعباً وتعقيداً، فهو مزيج من مبادئ فلسفة الأنوار، وما سبقها من أعمال فكرية عن الحق الطبيعي للإنسان؛ فردياً وجماعياً.

لقد تأثرت المعرفة الاقتصادية تأثراً كبيراً بحركة "التنوير"، التي امتدت عبر قرابة قرنين، بدءاً من أوائل القرن السابع عشر حتى أوائل القرن التاسع عشر. وقد مثّل مصطلح "التنوير"، الذي استخدم كثيراً بوصفه مرادفاً لمصطلح "عصر العقلانية" في شكله المتطرف، رفضاً للكثير من المعتقدات المسيحية، وكان مناقضاً لها من بعض الجوانب، خاصة بعد ثبوت فساد الكنيسة واستبدادها؛ إذ انتشرت ظاهرة الانحلال الأخلاقي بين رجال الدين على نحو واسع. ومن سوء الطالع أن هذا الشعور المعادي لرجال الدين قد زعزع أيضاً الثقة بالدين السماوي، وبكل ما صدر عنه.

وعليه، فقد نصَّب كبار مفكري عصر التنوير العقل البشري سلطاناً مطلقاً على الشؤون البشرية مكان الإيمان والحدس، وصرحوا بأن المعرفة لا تستمد إلا من المدركات الحسية. وأسندت إلى قوة العقل وحده ثقة عظيمة في قدرته على إرساء حقائق ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقية) المطلقة. واكتسبت السلسلة الكلاسيكية من الفلاسفة: "لوك"، و"بيركلي"، و"هيوم"، و"كانت" الاحترام لدى

الصفوة، وأدّت دوراً مهماً في إثارة الشك بالله بوجه عام، وبخلود الروح البشرية، والقيم الأخلاقية، والحياة بعد الموت وغيرها من المفاهيم الدينية، فقد وصف "هيوم" تلك المعتقدات بأنها مغالطة ووهم. وهكذا تضاءلت قوة تأثير الدين الذي يوفر الرادع الأخلاقي، ويرسي قواعد الأخوة البشرية.

لقد ولَّد إنكار التنوير للأفكار الدينية في العلوم الاجتماعية محاولةً لتفسير السلوك الفردي والاجتماعي، على غرار مبادئ الفيزياء النيوتونية، فقد أفاد لاميتر La mettrie بأن الأفعال البشرية أيضاً تعزى إلى أسباب وعمليات فيزيائية أو كيميائية. كما توطدت دعائم الفلسفة الوضعية التي كانت تنكر وجود القوى أو الأشياء التي لا يمكن إثباتها بالتجربة والملاحظة، ورفعت من شأن العقل والعلم دون أن تدرك حدود كل منهما. وأدى هذا الجهد الرامي إلى تفسير وظائف البشر تفسيراً آلياً، إلى جعل العلوم الاجتماعية علوماً مادية وحتمية، تتميز بالدقة مثل الرياضيات والفيزياء. لقد أدّى إدخال هذه الأفكار في الاقتصاد إلى نشوء عدد من المفاهيم التي عملت -بشكل شعوري، أو لاشعوري- على تكوين أساس هذا العلم، وصياغة مبادئه الرئيسة.

1 - مفاهيم علم الاقتصاد

أول هذه المفاهيم هو الاعتقاد المبني على النظرة الآلية للكون، القائل بأن المعرفة في مجال العلوم الاجتماعية لا تختلف عنها في مجال العلوم الفيزيائية، وأنه يمكن -من حيث المبدأ- التنبؤ والتحكم في السلوك البشري كما في العالم المادي. وقد أخذ "سميث" عن الفيزياء النيوتونية النظرة التي مفادها أن الحياة الاجتماعية والاقتصادية، شأنها في ذلك شأن الكون المادي، هي جمال ونظام وانسجام لا مثيل له، وأن المجتمع البشري يبدو حين نتأمله من إحدى الزوايا المجردة والفلسفية مثل آلة ضخمة، تنتج حركاتها المنتظمة والمنسجمة ألوفاً من الآثار المحببة إلى النفس. ومنذ ذلك الحين وعلماء الاقتصاد واقعون تحت التأثير الآسر لصورة قوانين الفيزياء المهيبة، كما أنهم ينساقون -أحياناً- وراء الأمل في وجود مجموعة من قوانين الحركة الاقتصادية تماثل في قوتها قوانين نيوتن.

وثاني هذه المفاهيم، هو مفهوم "الإنسان الاقتصادي الرشيد"، الذي أصبح محور علم الاقتصاد الحديث. وكانت المصلحة الذاتية تعدّ المنبع الذي تصدر عنه أفعال الإنسان، كما كان سلوكه مطابقاً لما دعاه "جيفونس" آلية المنفعة والمصلحة الذاتية. ومسؤوليتهُ الاجتماعية الوحيدة هي أن يزيد ربحه كما قال فريدمان. فقد سوّت النظرية المحضة بين التصرف الرشيد والعمل للمصلحة الذاتية، بل إن إيدجورث أعلن بفخار أن المبدأ الأول لعلم الاقتصاد هو أنّ كل عامل لا تحركه إلّا المصلحة الذاتية. وقد قامت جميع النماذج الاقتصادية الحديثة تقريباً على هذا المبدأ. غير أن السعي المحموم وراء المصلحة الذاتية اقترن بوصمة اجتماعية ودينية. وكان لا بدّ من إزالة هذه الوصمة حتى يمكن لمذهب السوق الحرّة أن يحظى بالقبول الاجتماعي، وحتى ينظر إليه المجتمع المسيحي، الذي لم يمت فيه بعدُ الضمير الفردي والاجتماعي، نظرة جدّية. ولكن، كيف السبيل إلى إزالة هذه الوصمة؟ لقد أمكن ذلك بعد إظهارها كقوة بنّاءة تعمل لمصلحة الرفاهية الجماعية، والتأكيد على أن للمصلحة الذاتية غير المقيدة أهمية في المجتمع البشري تماثل أهمية الجاذبية المؤثرة في الطبيعة.

فكما أن الجاذبية تولِّد حركة منسقة بين الكواكب، فإن المصلحة الذاتية تعمل أيضاً على تنظيم حركات البشر في المجتمع. وكان "آدم سميث" يقول إنّ عدم سعي كل فرد إلى تحقيق مصلحته الخاصة سيفتح المجال أمام "اليد الخفية" لقوى السوق كي تعمل -من خلال الضبط الذي تولده المنافسة-، على تعزيز مصلحة المجتمع كلّه، مما يحقق الانسجام بين المصالح الخاصة والخير العام. لذا، فإن المصلحة الخاصة غير المقيدة سوف تخدم أهداف المجتمع.[5]

(5) في الواقع إن فهم (سميث) فيما يخص العواطف الأخلاقية لا ينفصل عن الانضباط الذاتي، وكما يقول "سميث" نفسه: "إنّ الإنسان ينبغي أن يعدّ نفسه ليس شيئاً منفصلاً ومنعزلاً ولكن بوصفه مواطناً في العالم أو عُضْواً في كومونولث الطبيعة. ومن أجل مصلحة مجتمعه الكبير هذا ينبغي في كلّ الأوقات أن يكون راغباً في التّضحية بمصلحته الضّئيلة الخاصّة به." وحتّى بالرّغم من أنّ التّعقل يتخطّى تماماً حدّ تعظيم المصلحة الذّاتية، فقد عدّه "سميث" بوجه عامّ الأكثر عوناً من =

لقد كان أكبر إسهام قدّمه "آدم سميث" للفكر الاقتصادي هو القدسية التي أحاط بها المصلحة الخاصة، مبعداً بذلك الأنظار عن النوايا الأخلاقية والالتزامات الاجتماعية للأفراد، وموجهاً بدلاً من ذلك الأنظار إلى النتائج "غير المقصودة"؛ أي النتيجة الاجتماعية النهائية لأفعالهم.

أمّا المفهوم الثالث فيمثِّله قانون (J.B. Say) الذي تمخّض عن تطبيق قوانين الفيزياء النيوتونية على علم الاقتصاد، من حيث التأكيد على أن الاقتصاد، شأنه في ذلك شأن الكون، يبلغ حد الكمال إذا ما ترك وشأنه، فمن شأن الإنتاج أن يوحّد الطلب الخاص عليه، ولن يكون هناك إفراط في الإنتاج أو البطالة، وأي ميل من جانب الاقتصاد للإفراط في الإنتاج أو البطالة سوف يصحّح تلقائياً. فالقوانين الاقتصادية قوانين صارمة لا تطيق التدخل، ومن ثمَّ فإن الحكومة لا تستطيع أن تفعل معها أي شيء. لذا، يتعيّن على الحكومة أن تمتنع عن التدخل، فمن شأن قوى السوق نفسها أن توجد النظام والانسجام والكفاءة والعدالة، وأي جهد تبذله الحكومة للتدخل في السوق، لا يمكن أن يؤدي إلا إلى حالات من التشويه وعدم الكفاءة. وبذا، فقد أفضى المفهوم الآلي للكون والإنسان إلى نشوء إيمان أعمى بكفاءة قوى السوق.

= أجل الفرد "بينما الإنسانية، والعدالة، والكرم وسماحة النّفس، والرّوح العامّة، هي أكثر الصفات نفعاً من أجل الآخرين.

لقد رأى "سميث" أنّ كثيراً من أفعالنا في الحقيقة موجّهة بمصلحة ذاتية، وأنّ بعض هذه الأفعال تنتج بعض النتائج الجيّدة. وواحدة من نصوص "آدم سميث" التي ما انفكّ معتنقو "آدم سميث" يستشهدون بها في وقتنا، وهي التّالية: "لا نتوقّع أن يكون عشاؤنا ناتجاً من النّزعة إلى عمل الخير لدى الجزّار أو صانع الخمر أو الخبّاز، ولكن من اهتمام هؤلاء بمصالحهم الخاصّة بهم، ولا تخاطب إنسانيّتهم، ولكن حبّ ذاتهم، ولا نتحدّث إليهم عن حاجاتنا الخاصّة بنا ولكنّ عن استفادتهم."

ومع أنّ المعجبين كثيرون بآدم سميث، إلا أنه لا يبدو أنّهم يذهبون إلى خارج حدّ هذا النّص القصير عن الجزّار وصانع الخمر، فإنّ قراءة حتّى هذا النّص يمكن أن تشير إلى أنّ ما يفعله سميث هنا هو أنّه يعيّن صراحة لماذا وكيف تنجز الصّفقات العادية بالسّوق؟ ولماذا وكيف يعمل تقسيم العمل؟

2 – اقتحام الرياضيات والمدارس الوضعية للمعارف الاقتصادية

إن الطموح يجعل علم الاقتصاد يضاهي العلوم الرياضية والطبيعية في دقتها، وهو طموح قديم كرّسه بعض العلماء. وقد تمّ ذلك أول مرة على يد الاقتصادي الفرنسي كورنو (Cournot) في مؤلفه (Présentation des Théories et Models Economiques) سنة 1834م، متمماً بذلك ما بدأه كل من: بيتي (W. Petty)، وبرنولي (Bernouli) ولابليس (Laplace). وهكذا نجد التيار القائل بأن الاقتصاد علم لا يختلف عن العلوم الدقيقة اختلافاً جوهرياً، قد تطور مع تطور الرياضيات الحديثة، التي سُخِّرَت لإعادة تمثيل الواقع الاقتصادي عبر معادلات ووظائف رياضية معقدة، وطرق الحساب الحديث. ومما شجّع هذا الاتجاه صعود الفكر الوضعي وذيوعه، وساعده على ذلك -بطبيعة الحال- تطور علم الإحصاء، بدءاً من تعداد السكان وكل ما يتعلق بتوزيعهم، وطريقة عيشهم من: ملبس، وتغذية، وتعليم، واستهلاك للسلع والخدمات.

إن تطور فن الإحصاء وتطور المنشأة الاقتصادية الحرفية الطابع إلى مؤسسة كبيرة الحجم، يعمل فيها الآلاف من العمال والموظفين، كل هذه العوامل أدت جذورها إلى استعمال الإحصاء على نطاق واسع، وتمَّ استنباط أساليب رياضية جديدة خاصة بالاقتصاد، تسهّل تقديم التحليل الاقتصادي، وتوجز النظريات في معادلات ونماذج مختصرة قصيرة، فظهر بذلك فرع جديد في علم الاقتصاد السياسي، هو الاقتصاد القياسي، أو الاقتصاد الهندسي والرياضي واللوجستيكي، وهي كلها مصطلحات تدل على الاستعمال المكثف للتقنيات الكمية المعتمدة على علم الرياضيات والإحصاء في تفسير الظواهر الاقتصادية.(6) وهكذا نمت هذه

(6) إن الاقتصاد السياسي في مجمل تعاريفه يهتم بتفسير ودراسة تطور العلاقات التي تنشأ بين الأفراد بعضهم ببعض من خلال إنتاج الثروات وتوزيعها واستهلاكها، ونحن إذ نحبذ استعمال الإشارات والتعابير والمعادلات والنماذج القياسية والرياضية في التحليل الاقتصادي، نلاحظ أنه من العبث المبالغة في هذا الاستعمال، وإهمال المتغير الأساسي في علم الاقتصاد، وهو السلوكات والتصرفات الإنسانية تجاه القضايا الاقتصادية.

الفكرة، ومفادها أن المعضلات الاقتصادية الشائكة يمكن أن تُحَلَّ ليس بالتفكير المتأني، وبالنظر إلى خصوصيات أوضاع كل مجتمع من معتقداته وأخلاقه وثقافته وموروثه الحضاري والقيم الجماعيّة السائدة، وأوضاعه المادية والثروات المتاحة إلى آخره من المعطيات الاقتصادية، فمثلا عندنا في الجزائر عندما تم تطبيق آليات اقتصادية أثناء الفترة التي تلت الاستقلال كانت عبارة عن آليات تسييرية، ونماذج اقتصادية مستنبطة من واقع ومحيط يختلف جذرياً عن واقعنا الاجتماعي والحضاري والثقافي والعقائدي. ومن هذه السياسات الاقتصادية، نذكر على سبيل المثال لا الحصر، الثورة الزراعية، والتسيير الاشتراكي للمؤسسات وغيرها. وكل السوسيولوجيين والمهتمين بالدراسات الإنسانية أكدوا غرابة هذه النماذج، وعدم انسجامها مع واقعنا بجميع أبعاده فلم تراع خصوصيات هذه التركيبة البشرية،(7) ولا طبائعها وسلوكاتها من الأبعاد الحضرية والبدوية، وأعراقها ومزاجها وإلى ذلك من المعطيات التي تهم طبيعة الإنسان بوصفه مؤثراً في الكون لأنه خليفة في الأرض.

في ظل هذه الظروف المتميزة بتصاعد الاتجاه الاقتصادي الرقمي، على اتجاه الاقتصاد السياسي الأصيل، أصبحت الأساليب الرياضية الخاصة تغزو تدريجياً المعارف الإنسانية الأخرى، مثل: السسيولوجيا والاقتصاد، فتصبح الرياضيات مفتاح النجاح الذي لا بدّ من امتلاكه في جميع المعارف، والرياضيات هي الأداة التي تضمن تحقيق النظرة الآلية للكون.

ثانياً: المضامين الأخلاقية والرياضية لعلم الاقتصاد

إن القضية الأولى التي ينبغي أن يُركّز عليها البحث، تتعلق بطبيعة علم الاقتصاد، وتعريفه تعريفاً موضوعياً محايداً بعيداً عن الغائية والتحيز والنظرة التي

(7) من باب تعظيم نتائج الحملة الاستعمارية على الجزائر سنة 1830م، تعرف طبائع التركيبة البشرية وأمزجتها وسلوكاتها ونقاط القوة والضعف فيها؛ أمر قائد الحملة العسكرية الفرنسية (Gregoir) بالترجمة الدقيقة لأمهات المصادر الدارسة للمنطقة، ومنها: مقدمة ابن خلدون، وكتاب العبر، لما يحتويه هذا المؤلَّف من معطيات وحقائق إنسانية.

لا تجمع كل المؤثرات التي لَهَا دور في تحديد المضامين الحقيقية لهذا العلم. وفي هذا المقام يثور جدل حول طبيعة علم الاقتصاد، ويكاد البحث ينحصر فيما إذا كان هذا العلم ينطوي على مضامين أخلاقية ومعيارية إلى جانب القضايا الحسابية والرياضية، فيرتكز على مواقف حكمية مسبقة تنسجم مع طبيعة الرؤية الفكرية والعقدية للباحث. وعليه، فقد انقسم الاقتصاديون إلى فريقين؛ الأول: يرى أن علم الاقتصاد وضعي؛ أي لا علاقة له بالقيم والأخلاق. والثاني يرى أنه علم يقوم على القيمة والمضامين الأخلاقية.

1 - الفريق القائل بوضعية علم الاقتصاد

يوجد عدد كبير من رواد علم الاقتصاد قالوا بوضعية علم الاقتصاد، نذكر منهم على سبيل المثال: صومايل فردمن (Samuelson Friedman)، وروبنسن (Ms Robinson)، وروبنز (Robins)، ويذهب المؤيدون لفكرة الوضعية إلى درجة الفصل بين الغايات والسلوك، فينظرون إلى التفضيل المفصح عنه، على أنه نوع من الموضوعية، مصرحين بأن الاختيار البعدي مسألة تتعلق بما هو كائن، لا بما ينبغي أن يكون؛ فحسب وروبنز (Robins) لا يمكن ربط الاقتصاد بالأخلاق؛ لأن ذلك يجعل من الاقتصاد علماً وصفياً بالأصل، وليس خلقياً يرمي إلى تفسير؛ أي تفسير العالم، وليس تحويله. والاقتصادي أيضاً لا يتخذ قراراً إلا على أساس الوسائل التي استعملها لبلوغ هذا الهدف أو ذاك، ويكتفي فقط بإبداء رأيه حول تطور متطلبات النظام والهياكل الموجودة. وعلى أية حال، فالاقتصادي لا يقرر الأهداف المراد الوصول إليها؛ لأن القرار السياسي هو بأيدي السياسيين، الذين يقررون بأنفسهم أهدافهم. وعليه، فإن الاقتصاديين المدافعين عن وضعية علم الاقتصاد، يرون أنه من الضروري إبطال الفرضيات الخارجية المتعلقة بإعداد النماذج الرياضية ذات الطبيعة الرياضية.

2 - الفريق القائل بقيمية علم الاقتصاد

من الخطأ أن نتصور أن ثمة دراسة لسلوك الأفراد كائنة، دون أن نتدخل في

مسار هذا السلوك، ودون أن نصدر عليه حكماً شخصياً أو قيمياً؛ ووجه الخطأ في هذا التصور يكمن في أن سلوك الإنسان، الواقع تحت تأثير النظام أو المذهب الاجتماعي وضغطهما، إنما يخفي في طياته افتراضات حكمية أو قيمية مسبقة، قام عليها ذلك النظام أو المذهب. وفي ذلك تقول روبنسن (Mrs Robinson)، -على الرغم من أنها من القائلين بوضعية علم الاقتصاد-: "إنه من غير الجائز الادعاء بأننا نستطيع أن نناقش المشكلات الإنسانية دون أن ندخل في اعتبارنا القيم الأخلاقية،" ولا شك في أن كلام الباحثة ينطبق تماماً على علم الاقتصاد.

وفي المعنى نفسه يقول أرذر إسميث (Arthul Smithiers): "إن أية نظرية اقتصادية لا يمكن أن تكون خالية من الصيغة العقدية والأيديولوجية،" وهذا يصدق بطبيعة الحال على النظريات الوضعية المعاصرة، ويهيب هذا الباحث بالاقتصاديين أن يكفّوا عن محاولات لا طائل من ورائها لجعل الاقتصاد علمياً، وذلك بمحاولة عزله عن القيم وحبسه في قفص التحليل المجرد، بل إن النظرية الاقتصادية نفسها لا تخلو من القيم، ويضيف: "إن أية نظرية اقتصادية لا يمكن أن تكون مبرأة من لمسات عقدية أيديولوجية، وأن وضع حد فاصل مميز من التحليل ومن معطياته لحساسية أمر صعبٌ الالتزام به." أمّا روبرت هيلبرونر (Robert Heilbroner)، فيطرح العديد من التساؤلات الشائكة، التي طالما حاول عدد من الاقتصاديين التهرب من مواجهتها مباشرة. وقد أعلن بداية أن مهمته تنحصر في تخطئة مفهوم يحاول بعضهم إقحامه في علم الاقتصاد؛ وهو أن مهمة العلم تنحصر في تعريف أو (شرح) أو (توضيح) الأشياء، التي توجد مستقلة بذاتها عن قيم الاتجاهات التي يعتنقها الملاحظ المحلّل؛ أي إن العلم هو دراسة كما هو كائن، وليس لما يجب أن يكون.

إن التحليل الاقتصادي كما يراه هيلبرونر (Helborner)، لا يمكن أن يكون خالياً بشكل كامل من الاعتبارات القيمية أو الأحكام المنهجية، ويستطرد قائلاً: "إن وجود الأحكام القيمية؛ أي المبنية على أساس القيم ليس عيباً في علم

الاقتصاد، بل على العكس إن وجودها يعني الاقتصاد. ويجب أن نعترف بأن القيم لازمة وتعدّ جزءاً لا ينفصم عن عملية البحث الاجتماعي؛ لأن علاقة الباحث الاجتماعي بالموضوعات التي يناقشها ليست علاقة جامدة، مثلما هو بالنسبة إلى علاقة الباحث في العلوم الطبيعية مع موضوعاته. إن سلوك الوحدات في التحليل الاجتماعي لا يتفق، ويجب ألا يتفق مع سلوك عقرب البوصلة؛ إذ إن من خصائص الوحدات الاجتماعية الاختبار والإحساس بالذات والإدراك والفرضية والمزاجية كذلك، وهذه الخصائص هي التي تتطلب أن يكون التحليل الاقتصادي مثقلاً بالأحكام القيمية، وهي التي تجعل التنبؤ بالسلوك الإنساني أمراً في غاية الصعوبة."

ومن المنطلقات نفسها يتراجع جنر ميردال (Gunnar Myrdal)، الذي وقع مدّة من الزمن تحت وطأة سحر علم الاقتصاد، ويتبنّى موقفاً مماثلاً لموقف روبنز (Robbins). ففي مقدمة الترجمة الإنجليزية لكتابه: "العنصر السياسي في النظرية الاقتصادية"، يقول: "يتخلّل كتابي هذا فكرة تدّعي أننا إذا تخلصنا كُلّية من العناصر الغيبية، فإنه سيتوفر لنا بعد كيان صحي من النظرية الاقتصادية الوضعية، تلك النظرية التي تتمتع باستقلال تام عن كل القيم، لكن هذا الاعتقاد الضمني المستمر الذي يدّعي بأن هناك معرفة علمية يمكن استخلاصها بصورة مستقلة عن القيم والاعتبارات، هذا الاعتقاد كما أراه الآن مفرط في السذاجة."
ويعود "ميردال" إلى الموضوع نفسه ليطرح رأيه بصراحة كاملة في كتاباته اللاحقة؛ إذ يقول: "إن الاعتراف بأن أفكارنا في جوهرها حبلى بالقيم، معناه أنها غير قابلة للتعريف والتحديد إلّا من خلال [تقييمات] سياسية. إن مقتضيات الثقة العلمية تستدعي أن تعلن وتبرز هذه القيم بوضوح. إنها تمثل الخلفيات المثالية للتحليل العلمي. وخلافاً للاعتقاد السائد، فإن هذه الخلفيات المثالية ليست لازمة للوصول إلى نتائج عملية فحسب؛ أي رسم سياسات اقتصادية، بل إن التحليل النظري نفسه يعتمد بالضرورة عليها."

ثالثاً: حَسْمُ الخِلاف بين دعاة النمذجة ودعاة الأخلقة لعلم الاقتصاد

تمثل العلاقة التي يمكن أن تنشأ وتتطور بين علم الاقتصاد الحديث والأخلاق، إحدى القضايا الشائكة قديماً وحديثاً؛ لما لهذه القضية من أهمية بالغة؛ إذ ما انفكت تتعاظم يوماً بعد يوم، وأصبحت هذه المسألة تثير نقاشات عميقة بين مفكرين وباحثين اقتصاديين؛ من مؤيد لدمج العنصر الأخلاقي، بوصفه أحد المتغيرات، في التحليل الاقتصادي، والرافض لذلك؛ والأمر هذا ليس سهلاً وميسراً، بل إن دمج العنصر الأخلاقي يستلزم إيجاد آليات وأدوات تجسد تطبيق الأخلاق -ميدانياً- في الحقل الاقتصادي؛ ومن ثَمَّ تؤدي النمذجة دورها الرياضي والهندسي، عن طريق استنباط تصورات ومقاربات، أو إسقاطات تُفَاعِل المزج بين المفهومين (أي الأخلاق والاقتصاد)، في إطار عملية وظيفية متبادلة الأثر والتأثير؛ ليتسنى استغلالها على المستوى الجزئي والكلي. ولعل التجربة الماليزية كانت سباقة في هذا المجال، عندما خصصت في الخطة التنموية لسنة 2020م فصلاً كاملاً عنوانه "إدماج القيم الأخلاقية في إدارة الأعمال".

إن التوصل إلى نماذج اقتصادية موظفة للعنصر الأخلاقي، سوف يرفع من نسبة الأداء الاقتصادي، ويحسّن آليات توزيع الثروة وإنتاجها، ويخفف من حدّة الاختلالات الاجتماعية، ويحاصر ظاهرة الفقر والمجاعة، ويبدأ في استئصال كل أنواع الجريمة الاقتصادية، وتتحول العقلانية الاقتصادية إلى سلوك اقتصادي مُؤَخْلَق.

إن تحقيق هذه الأهداف يجعلنا نستدرك التباعد والتنافر، الذي ما انفك يعمِّق المسافة بين علم الاقتصاد وفلسفة الأخلاق، مما قد يشكل إغناء كبيراً للنظرية الاقتصادية. وعلى الرغم من سلسلة المآسي والآفات الاقتصادية، التي عرفها المجتمع البشري قديماً وحديثاً بسبب البعد عن الأخلاق، نجد عدداً كبيراً من رواد الفكر الاقتصادي ما زالوا مُصرين -وبشكل قطعي- على رفض التفاعل والاتصال بين الأخلاق وعلم الاقتصاد، لذلك ما زالت كتاباتهم تميل إلى المقالات في استخدام التقنيات الرياضية في جميع القضايا الاقتصادية.

ولا يمكن إنكار الجهود المتميزة التي بذلها دعاة هذا الاتجاه من أجل حلّ مشاكل فنية عديدة صعبة داخل علاقات اقتصادية بحتة، مثل: المسائل المتعلقة بأداء السوق لوظائفها، ودراسة مبدأ الأمثلية داخل المؤسسة الاقتصادية، ومشكلات التوازن العام، وتوازن المستهلك، وتأثير العوامل الاقتصادية في بعضها بعضاً، التي يدرسها الاقتصاد القياسي، وكلها مقاربات هندسية ولوجستية تعتمد في جوهرها على تثبيت عوامل معينة، ودراسة تأثير عوامل أخرى في الظاهرة المدروسة.

ولقد جاءت الإسهامات الأولى التي تَصُبُّ في هذا الاتجاه على يد بتي (W. Petty) في القرن السابع عشر؛ لتقدّمه بوصفه رائداً في مجال الاقتصاد الرقمي الرياضي، ثمّ توالت بعدُ الإسهامات التي تصب في الاتجاهين معاً؛ إذ بدأنا نلمس كلتا الوجهتين؛ أي المقاربة الرياضية والمقاربة الأخلاقية لعنصرين أساسيين في التحليل الاقتصادي. هكذا بدأنا نلمس إدماج البُعد الأخلاقي بنسب متفاوتة في كتابات كبار الاقتصاديين، فنجدها بشيء من التفصيل في مساهمات إسمث (A. Smith)[8] وميل (J. S MILL)، على عكس ديفد ريكاردو (David Ricardo) وليون والراس (Leon walras) وليونل روبنز (Leonel Robbins)[9] الذين اهتموا بتكريس المقاربة الهندسية في علم الاقتصاد ودافعوا عنها بشدة.

ولعل شغف الاقتصاديين الذين تبعوهم بالمقاربة الكمية، جعلهم ينشغلون بها بشكل لافت للانتباه، على نحو جعل الحدّيين يصرحون بإمكانية قياس كل المنافع

(8) شغل (A. Smith) منصب أستاذ بروفيسور في فلسفة الأخلاق في جامعة (Gluscon)، وكان يَعُدّ موضوع علم الاقتصاد -لفترة طويلة- فرعاً من فروع علم الأخلاق.

(9) يثير ليونيل روبنز (Lionel Robbins) في كتابه (Essay on the Nature and Significance of Economic sceince)

بأنه لا يبدو من الممكن منطقياً أن نوحّد ذهنياً الموضوعين: علم الاقتصاد وعلم الأخلاق بأية صيغة أو شكل، ولكن مجرد وضعهما بجانب بعضهما، يؤشر على أنه كان يتبنى موقفاً لم يكن دارجاً ومألوفاً حينذاك، بالرغم من أنه مألوف الآن وإلى حدّ بعيد.

بالطرق الحسابية الرياضية عن طريق ما يعرف بالتحليل الحدّي. وعلى الرغم من ذلك، فقد أحدث الاقتصادي الحدّي جيفونز (Jeavons) فجوة فكرية كبيرة في الفكر (النيوكلاسيكي) من خلال مساهمته في الإصلاح الاجتماعي، وتجلّى هذا في كتابه: "علاقة الدولة بالعمل"، الذي جاء فيه أن الدولة مخولة باتخاذ أي إجراء أو إصدار أي قانون في سبيل رفع مستوى السعادة للمجموع الكلي من الناس، ولكن على شرط ألا يكون لسياستها عواقب غير مرغوبة فيها فيما بعد. وقد أثار جيفونز (Jeavons) أيضاً مسألة الحرية على المستوى الاجتماعي؛ إذ يرى أنه لا بدّ أن توضع قيود على مبدأ الحرية المطلقة ؛ حتى لا تستفيد طبقة أو مجموعة ما على حساب طبقة أو مجموعة أخرى داخل المجتمع. ولأول مرة في تاريخ الفكر الليبرالي يقف جيفونز (Jeavons) إلى جانب الطبقة العاملة؛ إذ لم يهاجم الاتحادات العمالية، بل قرر أن تصرفاتها ليست إلا رد فعل للظلم الذي تتعرض له في أثناء ممارسة أعمالها.

يتّضح مما سبق أنه على الرغم من اعتماد النظرية الوضعية على تكريس البُعد الكمي القائم على أساس الرياضيات، إلا أنها تنطوي على قدر كبير من القيمية الأخلاقية؛ فعلى سبيل المثال، تقوم نظرية القيمة المعاصرة على أساس أن الثمن الذي يتكون في سوق المنافسة التامة، إنما يُبنى على أمرين؛ إذ لا دخل لإرادة الإنسان بعينه في تحديده، ومن ثَمَّ فإنه يمثل القيمة الحقيقية للسلعة. وهذا الكلام ينطوي على مغالطة واضحة، فالثمن يتكون في السوق تحت تأثير عوامل العرض والطلب، والطلب يتحدد بالمنفعة، وهذه مسألة شخصية يقدرها ويقررها المستهلك نفسه.[10] فالمنفعة متغيرة، وتختلف من شخص إلى آخر، وتتغير باختلاف ظروف الزمان والمكان والأذواق، وحتى المعتقدات والأخلاق. فمثلاً، قد يعتقد بعض الأشخاص بوجود منفعة كبيرة لسلعة ما عند استهلاكها، في حين يَعُدُّها شخص آخر سلعة لا قيمة لها، لاعتبارات عقدية؛ فالخمر مثلاً لها

(10) غانم، حسين. "حسم الخلاف حول طبيعة علم الاقتصاد"، **مجلة الاقتصاد الإسلامي**، ع57، نيسان 1986م، ص26.

قيمة تبادلية واستعمالية فاعلة عند بعض المستهلكين، في حين أنها لا تساوي شيئاً عند مستهلكين آخرين، وهذا يؤكد أهمية العقائد والثقافات والأخلاق في جميع العمليات الاقتصادية.

من هذا المنطلق تبرز أهمية تكامل المقاربتين: الوضعية (الرياضية)، القيمية (الأخلاقية) في علم الاقتصاد، ولعل الاعتماد المتبادل في فهم المسائل الاقتصادية والأخلاقية يمكن أن يكون ذا أهمية بالغة في إيجاد الحلول لبعض الإشكالات الاقتصادية، التي تحدث على المستوى الجزئي والكلي، وهذا ما يؤكد عمق الاتصال بين الأصلين. ونخلص بالقول إن المقاربة الأخلاقية لا تهمل الوسائل الكمية الرياضية؛ لأن كل مقاربة لها قدرة الإقناع الخاصة بها.

رابعاً: دور المصفاة الأخلاقية في التحليل الاقتصادي

بما أن أهمية الدّين الاجتماعية -الاقتصادية تكمن أساساً في المصادقة الجماعية التي يوفرها الدّين للقيم الأخلاقية، بما يضمن قبولها العفوي بوصفها أساساً للقرارات الاجتماعية- الاقتصادية والسياسية، فقد كان فقدان السند الدّيني للقيم مأساة كبيرة، وأصبح المجتمع محروماً من آلية تصفية متفق عليها اجتماعياً؛ أي آلية لاصطفاء القيم وتحديد الأولويات تكون مقبولة على الصعيد الاجتماعي. وصارت آلية التصفية هي المصلحة الذاتية والأسعار والأرباح، بوصفها المعايير الإنسانية لتخصيص الموارد وتوزيعها، وتحقيق المساواة بين إجمالي العرض والطلب.

ومع أن الضمير الفردي المغروس في أعماق النفس البشرية قد يكون باقياً ليعمل بوصفه مصفاة أخلاقية على صعيد الفرد، فإنه لا يكفي لأداء مهمة المصفاة الأخلاقية المقبولة على الصعيد الاجتماعي، اللازمة لتحقيق الانسجام بين المصلحة الذاتية للفرد والمصلحة الاجتماعية. فإذا ما أخذنا بالاعتبار الإحجام عن استخدام المصفاة الأخلاقية التي توفّرها الأحكام القيمية المستندة إلى الأخلاق، وضعف الشعور بالالتزام الاجتماعي الذي يعمقه الدّين، فإنه من

المتعذر تحقيق حلم مجتمع ما، يكون فيه الناس إخوة، يرجعون إلى خالق واحد هو الله. وعليه، فإن الموارد النادرة لا تستخدم لتلبية حاجات الجميع فحسب، بل تستخدم أيضاً لإيجاد توزيع عادل للدخل والثروة. وقد خلص دورانت (Durant) وتوينبي (Toynbee)، بعد الدراسة الواسعة للتاريخ، إلى أنه لا يمكن تحقيق السمو الأخلاقي والتضامن الاجتماعي دون التأييد الأخلاقي الذي يوفره الدّين. ويؤكد توينبي (Toynbee) أن الأديان تعمل على تعزيز الشعور بالالتزام الأخلاقي، بدلاً من تقويضه لدى أتباع تلك الأديان، وأن أخوة البشر تفترض بالأصل أن الخلق عيال الله، وهي حقيقة تنطوي على الفكرة المقابلة بأنّه إذا ما غفلت الأسرة البشرية عن الله سبحانه، فلن تستطيع إيجاد رابطة بديلة بشرية محض، تكفي بحد ذاتها للإيلاف (التماسك) بين البشر.[11] كما لاحظ المؤلفان ويل ودورانت (Will and Durant) أنه "لا يوجد مثال [مهم] في التاريخ، قبل زمننا لمجتمع نجح في المحافظة على الحياة الأخلاقية دون عون من الدّين.

1 - تأثير الأخلاق البروتستانتية في السلوك الاقتصادي الرأسمالي عند ماكس فيبر

يُعَدّ عالم الاجتماع والاقتصاد الألماني "ماكس فيبر" من الرواد الذين استخدموا المصفاة الأخلاقية الدينية في جميع قضايا الحياة، ولا سيّما الاقتصاد، وهو في أطروحته يبرز الخصائص المميزة للحضارة الغربية مقارنة بالحضارات البشرية الأخرى.

ويركز "فيبر" ضمن مقاربته تلك، وبصفته يمثّل أحد المداخل الكلاسيكية في الرؤية الغربية، على أربعة أنماط من الفِعْل وفق مساره واتجاهه، وهي: الفعل العقلي الموجّه استناداً إلى غايات واضحة ووسائل محدّدة. والفعل العقلي الموجّه بقيم مطلقة، سواءً أكانت دينية أم أخلاقية أم جمالية. والفعل العاطفي. وأخيراً يأتي ما يسميه الفعل التقليدي. ووفق تفضيلات "فيبر"، فإن القيم لا ترجع

---

(11) Toynbee, Arnold. *A study of History*, p. 495.

نقلاً عن: الإسلام والتحدي الاقتصادي لـ محمد عمر شبرا، ص54.

لمصادر الوحي،[12] بل هي استجابة لوعي الأفراد للمناخ والمتغيرات، أو البنية الاجتماعية بتضميناتها المختلفة.

ويحدّد "فيبر" مفتاح تفكيره ضمن هذه المقاربة، في إطار تصوّره للعلاقة بين الظاهرة الدّينية والظاهرة الإنمائية؛ فرؤيته للدّين تكمن في البحث عن تأثير التصوّرات الدّينية عن العالم والوجود في السلوك الاقتصادي للمجتمعات.

وواقع الأمر أن تفكير "فيبر" في ما يخص الظاهرة الدّينية وتأثيراتها هو تفكير أصيل، إلا بمقدار المهمة التي حدّدها لنفسه، حينما أراد أن يبحث في الظاهرة الدّينية عمّا يخدمه في تقديم النموذج المقابل للنموذج الماركسي؛ إذ كان هاجس ماركس هو تحريك مناطق تفكيره، فضلاً عن توجهاته ومساراته، فإذا كان "ماركس" قد جعل الدّين جزءاً من البناء العلوي، بوصفه متغيراً تابعاً للبناء الأساسي الذي يتألف من علاقات وقوى وأنماط الإنتاج، فإن "فيبر" قد حرص في المواجهة أن يحرك عناصر التفسير الدّيني للمجتمع والسلوك، خاصة ما يمكن وصفه بالسلوك في المجال الاقتصادي، وذلك في مقابلة التفسير المادي للتاريخ. ومن هنا أسفرت مقاربة "فيبر" في إطار تركيزه على ست من الدّيانات (الكونفوشيوسية، والهندوكية، والبوذية، واليهودية، والمسيحية، والإسلام)، ودرس خصائص الأخلاقيات الاقتصادية المستمدة منها. وأسَّس دراسة حول الأخلاق البروتستانتية والنظام الرأسمالي، على أساس أن الرأسمالية الحديثة في أوروبا وقيمتها الأساسية، لم تكن في حقيقة الأمر إلّا نتاجاً لتلك العقيدة البروتستانتية. أمّا الكاثوليكية فتتسم بالأخلاقية، ولكنها تفتقد العقلانية، خلافاً للبروتستانتية التي جمعت بين الأخلاقية والعقلانية على صعيد واحد. أمّا البوذية والهندوسية فإنها

(12) يُعَدّ المذهب البروتستانتي حركة إصلاح في الديانة المسيحية، إلا أن هذا الإصلاح قد تجرّأ على نصوص مقدسة لدى المسيحيين، من بينها استباحة التعامل بالربا أخذاً وعطاء، ولا يخفى على أهل التخصص ما يمثله الربا في مقومات النظام الرأسمالي، لذلك يرى "فيبر" أن الأخلاق البروتستانتية أكثر براغماتية؛ لأنها تستجيب لهاجس الربح والمبادرة الفردية وروح المغامرة والمقامرة التي تشجعها الفلسفة الرأسمالية.

دعت إلى الزهد السلبي، واحتقار الدنيا، في حين دعت الكونفوشيوسية إلى قيم دنيوية، إلا أنها تجاهلت قيمة الفردية والتجديد والابتكار، ولم تتح الفرصة لظهور العقلانية والرأسمالية. أمّا اليهودية وإن شجعت على النمو الاقتصادي الرأسمالي إلا أنها والإسلام[13] لم يشجعا على الزهد بالمعنى الإيجابي، وافتقدا أهم الأسس للرأسمالية، ودلل "فيبر" على رؤيته هذه من خلال الخبرات الغربية.

ولا يزال كتابه: "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" يثير الجدل حتى الآن، والأطروحة التي يتضمنها لم تفقد بعدُ أهميتها، بل على العكس من ذلك فقد اكتسبت أبعاداً جديدة، خاصة عندما وظّفها في التسعينيات من القرن الماضي منظرون معاصرون أشهرهم "فوكاياما" فـ"لا واحدة من حضارات العالم الأخرى تحمل قيماً يمكن أن تكون خلاقة للعقلانية الحديثة، التي أسست العلم الحديث، والرأسمالية، والديمقراطية وحقوق الإنسان." إن القيم الأخلاقية في الحضارات غير الغربية، والنظرة إلى العالم، وإلى الغاية من حياة الإنسان ووجودهِ؛ كل ذلك لا يعمل على تهيئة تلك الحضارات لظهور قيم الرأسمالية. ويفسر "فيبر" هذا الامتياز الذي يزعم أن الحضارة الغربية تحظى به وحدها، بأنه ناتج عن الحوافز النفسية والدّينية والثقافية، التي تتضمنها الأخلاق المسيحية البروتستانتية، التي تعدّ من العوامل الحاسمة في نشأة النظام الرأسمالي، خاصة عندما يذكر أن عامل الربح هو المحرك للفلسفة الرأسمالية.

2 - تأثير الأخلاق الكونفوشيوسية في السلوك الاقتصادي لأتباعها

كانت الكونفوشيوسية، التي تنتشر في شرق آسيا، تشكل تبريراً فلسفياً لحكم

(13) عندما نتذكر أن هذا الكلام، قد قيل في العقد الأول من القرن العشرين، يتضح لنا أن "فيبر" بأطروحته هذه وأفكاره حول تميز المذهب البروتستانتي عن غيره من المذاهب والديانات، صار معدوداً من بين الدعاة المبكّرين لأطروحة الامتياز الاستثنائي للحضارة الغربية. ويبدو أن عالم اجتماع في مستوى "فيبر" لا يليق به أن يضع الإسلام في الكفة ذاتها مع ديانات وضعية، أو حتى مع اليهودية والمسيحية، ويكفي دليلاً أن مراكز بحث في الغرب تتوصل يوماً بعد يوم إلى عدم تعارض الإسلام مع آفاق العلم.

البيروقراطية الخيرة في ظل حاكم فاضل. وكانت الفضيلة بمثابة الضمان للتآلف والانسجام بين الإنسان والطبيعة، كما كانت مسوّغاً للطاعة في ظل مجتمع طبقي. ولقد عبّرت إحدى الكلاسيكيات الكونفوشيوسية عن هذا المفهوم في العبارة الآتية: "إن امتلاك الفضيلة يمنح الحاكم شعباً، وامتلاك الناس يمنحه الأرض، وامتلاك الأرض يمنحه الثروة، وامتلاك الثروة يمنحه موارد الإنفاق، فالفضيلة -إذن- هي الأصل والثروة هي الفرع، ومن هنا تبرز أهمية الأخلاق في الممارسات الاقتصادية في الديانة الكونفوشيوسية التي تحولت إلى مصدر تعبئة وحشد الهمم لدى معتنقيها. لقد استطاعت معظم الدول التي تأخذ بهذه العقيدة بصرف النظر عن انحرافها أو حقيقتها، أن تبعث النهضة الاقتصادية بفضل غرس الأخلاق الاقتصادية في أتباعها.

وإبان نهضة الكونفوشيوسية الجديدة في أثناء القرنين الحادي عشر والثاني عشر، أضيف إليها بُعد غيبي ميتافيزيقي لسد الهوة التي فضحتها غارات البوذية على الصين. ولقد كانت إعادة تفسير تعاليم الكونفوشيوسية على ذلك النحو سبباً في استردادها لمكانتها الرائدة في الصين والدول المجاورة. ولقد ظلّت هذه المكانة منيعة على أي تشكيك أو تحدٍّ مدّة سبعة قرون من الزمان. وعلى عكس ما يزعم "فيبر" الذي عدّ الأخلاق الرأسمالية ذات المصدر البروتستانتي المعبِّئ الوحيد، والذي حقق النهضة الاقتصادية في أوروبا، فإن الدول الآسيوية التي تدين بهذه الفلسفة توصلت إلى التخلص من (الزهد) و(النقائص) التي نشرتها البوذية؛ إذ غدت الكونفوشيوسية الجديدة بمثابة الأيديولوجية الأساسية للدول المجاورة للصين، مثل: اليابان، وكوريا، وفيتنام، التي ظلّت مغرمة بها حتى نهوض الغرب. فلقد كانت عقائدها ملائمة تمام الملاءمة للحضارات الزراعية الراقية المستقرة التي سادت شرق آسيا في فترة ما قبل القرن التاسع عشر؛ لأنّ تلك العقائد كانت تربط بين المجتمع ونظام الدولة بطريقة محسوبة ترمي إلى دعم الاستقرار والانسجام. وكان الضمان المطلق للانسجام يكمن في عدالة الحاكم، التي كانت تسمح له بالاستمتاع بـ"تفويض السماء"، وكان الشعب يتمتع

بحق التمرد على الحاكم الطاغية. بل كان واجباً عليه أن يتمرد على الحاكم إذا ما طغى.

ولكن، على الرغم من أن الأسس الأخلاقية للكونفوشيوسية الجديدة كانت حاسمة، إلا أن الصينيين أدركوا أيضاً الحاجة إلى بيروقراطية تتخذ من الأخلاق حافزاً لها. ومن هنا نجحوا في القرن السابع الميلادي في تقديم أول نظام امتحان يكاد يصل إلى حد الكمال؛ لاختيار الموظفين البيروقراطيين مع استخدام شريعة كونفوشيوس بوصفها منهجاً دراسياً يعلم الأخلاق العملية، ويأمر الناس بالتفاني في العمل وإتقان الأداء في جميع المهن والحرف. وبطبيعة الحال، لم يكن نظام الكونفوشيوسية الجديدة حصيناً ضد شهوات الإنسان ونزواته، فقد كان العديد من أباطرة الكونفوشيوسية في غاية الوحشية، ومع ذلك فقد تحقق الاستقرار دوماً. ولم تشهد الصين سوى تغيّر واحد للأسرة الحاكمة في الفترة من عام 1368م وحتى نهاية العصر الإمبراطوري عام 1911م. كما ظلّت أسرة "توكوجاوا شوجان"، التي استكملت إعادة توحيد اليابان عام 1600م ممسكة بزمام السلطة ممدّة تجاوزت القرنين ونصف القرن من الزمان. وفي كوريا، ظل حكم أسرة "يي" مستقراً منذ عام 1328م حتى الغزو الياباني عام 1910م، ولم تكن النزاعات الأهلية وحالات التمرد مستبعدة. ولكن في فيتنام فقط كان امتداد عمر أية أسرة حاكمة مدّة طويلة يمثل ذريعة لنشوب حرب أهلية ضروس يتعذر إخمادها.

ومثل الطفولة الآمنة السعيدة، نجحت الحضارة الكونفوشيوسية في منح رعاياها الثقة اللازمة لمواجهة التحدي المتمثل في الغرب. وحيث إن الكونفوشيوسية كانت في الأساس أيديولوجية لا تعترف بإقامة أي دليل على وجود إله، لكنها لا تنكر احتمال وجوده، ونظراً إلى اهتماماتها بإدارة الكون المنظور؛ فإنها لم تتعرض إلا لقدر بسيط من الصدمة الروحانية التي أصابت الهندوس والمسلمين والمسيحيين حين اصطدموا بمادية المجتمع الصناعي.

وتُعَدّ المعرفة التطبيقية السبيل الوحيد لنجاح دول ما بعد الكونفوشيوسية؛

إذ كان أهل الطبقة المثقفة في ظل الكونفوشيوسية يجتذبون الأعمال اليدوية، حتى إنهم كانوا يطيلون أظافرهم، لكنهم لم يظهروا أي بغض تجاه عالم الشؤون العامة. وتتلخص أسطورة النجاح الصينية في ذلك الصبي القروي الذكي الذي تعاون أهل قريته لتعليمه، وكان نجاحه فيما بعدُ سبباً في ترقي كل مَن ساعده على متابعة طريقه إلى عالم الخدمة المدنية. فقد كانت الدولة والأسرة، على نحو مثالي، مثل صورتين في مرآة. فكان الإمبراطور رب الأسرة الأعلى، وكان حكمه المصنوع على الخير يقابل بالطاعة من وزرائه ورعاياه. بينما كان أفراد الأسرة مثبتين فيما يتصل بعلاقاتهم الملائمة من حيث تدرج السلطة، وكانت الأُسَر والشعوب التي تتشارك في الطاعة تتشارك أيضاً في البقاء.

وكذلك نجحت اليابان في ظل حكم "ميجي" في الاستفادة من حسنات جعل الأمة صورة مكبرة من الأسرة، ففي عام 1890م صدر مرسوم إمبراطوري يلخص أهداف التربية؛ إذ تحدث عن ضرورة نقل مفاهيم الكونفوشيوسية المرتبطة بالولاء، والطاعة بصفة عامة، وطاعة الوالدين بصفة خاصة من الأسرة إلى الأمة. وفي الوقت ذاته تقريباً كان العلّامة الصيني "ين فو" -الذي كانت ترجماته لأعمال "آدم سميث"، و"جون ستيوارت ميل"، و"هربرت سبنسر"، و"مونتسكيو" متاحة آنذاك، حتى إن "ماوتسي تونج" قرأها في شبابه- قد استنتج أن طاعة الوالدين تعزز من عادات الخضوع المنضبط للسلطة، التي يمكن تطبيقها على المصنع أو على نظام الحكم.

وفي أثناء القرن المنقضي تمكّنت الكونفوشيوسية من التكيف مع عالم متعدد الأقطاب ذي دول قومية متكافئة على المستوى النظري، ولكن من الصعب أن نجزم إلى أي مدى ذهب ذلك التأقلم، فإذا كان من المفهوم أن الغرب يحاول الاحتفاظ بالزعامة التي انتزعها منذ مائتي عام من خلال التحول إلى الصناعة أولاً، ومن ثَمّ إنكار حق شعوب ما بعد الكونفوشيوسية في جني ثمار جهودها الديناميكية النشطة إلى الأبد، فلسوف يستنتج الصينيون على وجه خاص أن

الكلام عن التعددية ليس أكثر من محاولة للتضليل، وأن نظرة الغرب إلى العالم تماثل في واقع الأمر نظرتهم التقليدية له.

ومن هنا فقد تتحول معارك اليوم على التجارة والنقد إلى صراع بين العلمانية والدين. وبعد بضعة عقود من الزمان حين يماثل اقتصاد الصين في الحجم اقتصاد أمريكا، سيصبح من الصعب أن نقرر لمن سيكون الفوز. لذا يتعين على الغرب أن يتقبل المساواة الآن، وأن يناضل من أجل الإبقاء عليها وصيانتها.(14) لقد استطاعت الأخلاق المستقاة من الكونفوشيوسية أن تنظم الحياة وتضبطها في جميع الميادين: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتحولت الديانة في العالم الأصفر إلى مذهب اقتصادي انتقل بهذه الشعوب من حالة التبعية إلى مرتبة المنافس الاقتصادي الذي يخشاه الغرب صاحب الهيمنة الاقتصادية. فالمعيار الذي تسير عليه هذه الشعوب، هو التفاني في العمل من أجل الذات والمجتمع على حد سواء، والنظافة في السلوك والالتزام الفعلي بالمسؤولية.

3 - أخلاقيات الاقتصاد الإسلامي

القيم التي تُشكّل أسساً للنظام الاقتصادي الإسلامي، هي ذاتها التي يقوم عليها الإسلام في شتى نظمه السياسية، والاجتماعية، والتربوية، والعقدية، والتعبدية، والأخلاقية.

ولـمّا كان الإسلام كُلاً واحداً لا يتجزأ، فإن القيم فيه مترادفة، فليس هناك ما يمكن تسميته قيمة اقتصادية أو عقدية، وسياسية أو غيرها، بل كل قيمة من قيمه تضرب في مناحي الأنشطة المختلفة؛ فهي قيمة دينية واقتصادية واجتماعية وسياسية معاً كقطعة "الكريستال" التي تشع ألواناً من الطيف عديدة، لكنها تصدر من قطعة واحدة، ولا يمكن عزل ضوء منها عن الأضواء الأخرى؛ لأن كل ضوء

(14) – مقال من الإنترنت لـ"كينيث ميرفي"، عنوانه: "الليبرالية الجديدة تواجه الكونفوشيوسية الجديدة"، File: //C: \ Document1\Faculte\Locals1\temp\tri Jhihc.htm

نشر بتاريخ 2007/01/06م.

مهما بدا للعين مستقلاً فهو يخرج من القطعة نفسها متأثراً بالأضواء الملاصقة. وإذا كان أساس الأمر في الإسلام، وملاك كل شيء فيه هو الإيمان بالله، والإيمان باليوم الآخر، والبعث والرجوع إلى الله، والحساب أمامه سبحانه على جميع التصرفات والأفعال الإنسانية، فإن هاتين القيمتين هما أساس الاقتصاد في الإسلام.

فإذا كانت الماركسية تقوم على فكرة "المادية" في كل مجالات الحياة. فهي تستبعد كل قيمة ميتافيزيقية، وتستبعد فكرة القيمة غير المادية (المعنوية) للأشياء والتصرفات، كما تستبعد فكرة الحساب في عالم آخر غير هذا العالم، ومن ثَمَّ فهي تتحلل من الشعور بالإثم، هذا الشعور الذي يمنع كثيراً، ويحدّ من الرغبة في الكسب بأية طريقة من ظلم الآخرين، وامتصاص دمائهم، ونزف ثرواتهم، بل قد يبدو الشعور بالإثم عملاً غير مشروع في سياق الصراع الطبقي والقضاء على أصحاب رؤوس الأموال، واستحلال أموالهم لمصلحة الطبقة العاملة "البروليتاريا".

وإذا كانت الرأسمالية تقوم على فكرة مشابهة في استبعاد العامل الديني من تصرفات الاقتصاد، وأوجه العمل، فإنها وقعت في المحظور نفسه، الذي وقعت فيه الماركسية، في إطلاق العنان لقوى الكسب؛ لتحقيق المنفعة المادية دون رعاية لمشاعر الآخرين، أو الظلم الذي يترتب على المنافسة على تحقيق العائد، أو الحيف الذي ينتج عن الثورة الصناعية، وتسارع التقدم التقني وتوفير العمال والاستغناء عن خدماتهم وحرمانهم من مصادر أرزاقهم كلما تقدم العلم بتقدم الاختراع، واستحداث الآلات التي توفر العمل الكثير بأيدي عاملة قليلة في ظل مفهوم الحرية الاقتصادية الذي يسقط أمامه كل مفهوم ديني، من رعاية الضعفاء، والمسؤولية عنهم أمام الله، وتوفير الضمان لهم حتى لا ينقلبوا قوة عكسية أمام تقدم المجتمع.

وإذا كان هذا هو الأساس في منظومة القيم الماركسية والرأسمالية، فإن أساس القيم في الإسلام يقوم على الإيمان بالله، وأنه مالك الأمر كله: المال ماله،

والناس عياله، والمآب إليه. قال تعالى: ﴿لِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا فِيهِنَّ ﴾[المائدة:120] وقال عز وجل: ﴿وَءَاتُوهُم مِّن مَّالِ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ ءَاتَىٰكُمْ ﴾ [النور 33] وقال سبحانه: ﴿وَأَنفِقُواْ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ ﴾ [الحديد: 7].

وشعور المسلم بأن الله -عزّ وجل- مالك الأمر، وأن المال ماله، وأن السماوات والأرض وما فيهن ملكه، وأنه لا تزول قدمه يوم القيامة حتى يسأل عن ماله: من أين اكتسبه وفيم أنفقه؟

فقيمة الإيمان بالله والبعث والحساب تضبط الاقتصاد الإسلامي من جهتين كما نرى في الحديث؛ ضبط وجوه الكسب، وضبط وجوه الإنفاق. وذلك بالمقاييس الشرعية للكسب والإنفاق.

وهنا نصل إلى لبّ التفرقة بين الاقتصاد الإسلامي، ومنهج الحركة في ضبطه وتسييره، أو القواعد التي يسير عليها. فضبط وجوه الكسب والإنفاق بالمقاييس الشرعية، يجعل الملكية الفردية في الإسلام متميزة عنها في الاقتصاد الماركسي والاقتصاد الرأسمالي؛ إذ تتسم بالحرية المنضبطة، فالحرية الفردية في الاقتصاد الماركسي مهدرة إلى حد كبير، وهي قوام الاقتصاد الرأسمالي دون ضابط من الإيمان بالله والبعث، ومنفصلة عن القيم والمعايير الدينية، ولكنها في الإسلام تأخذ دورها المتوازن بين الفرد والجماعة.

4 - مأسسة الفعل الأخلاقي في السلوك الاقتصادي

يبرز هذا الاهتمام بأشكال مختلفة في أكثر الدول تقدماً؛ إذ إن محور الاهتمام يتركز على مادة أصبحت تدرس في بعض الجامعات تحت عنوان: "أخلاقيات الأعمال الاقتصادية". وفي الحقيقة، فإن هذا الاتجاه يحل محل الفراغ الكبير الذي أحدثه زوال الفكر النقدي، وانكفاء العلوم الاقتصادية على ذاتها، وعلى الأساليب الكمّية الرياضية الشكلية المهيمنة عليها. ويهدف هذا الاتجاه إلى توعية رجال الأعمال وكبار موظفي الشركات الخاصة بالطابع الاجتماعي للعمل

الاقتصادي، وهو يؤدي وظيفة جوهرية في المجتمع، ولذلك لا يمكن لهذا العمل أن يجري في الفراغ الأخلاقي، وأن يسيء إلى بعض فئات المواطنين أو إلى المساهمين الممولين للشركات مثلاً أو إلى سلامة البيئة. وفي غياب الاتفاق على دور الدولة في الاقتصاد، وتدخلها لمنع إساءة التصرف في المجال الاقتصادي مما أدّى إلى هيمنة قوى السوق والاحتكار، فإن اللجوء إلى مفهوم الأخلاق والأدب يصبح السلاح الوحيد في أيدي من يريد الإصلاح، ولجم الميل الطبيعي عند الإنسان لاستغلال كل الفرص الاقتصادية للإثراء السريع، ولو على حساب سائر فئات المواطنين.

إن هذا الاتجاه يُكمل اتجاهاً آخر كائناً بشكل خاص في الرأسمالية الأمريكية، وهو يتجسد في تقاليد عريقة تعمل على الحيلولة دون تحوّل نظام الحرية الاقتصادية إلى رأسمالية وحشية الطابع، وذلك عبر مكافحة التصرفات الاحتكارية، أو عبر زيادة شفافية السوق من ناحية توفر المعلومات الصادقة للمواطنين قبل الانجرار إلى شراء أسهم أو سندات في السوق المالية مثلاً. والمحاكم في أمريكا مشهورة بقوة تدخلها في كل مناحي الحياة الاقتصادية؛ لتأمين التصرف الأخلاقي في عالم الاقتصاد والمال، في إطار مفهوم متطور للمنافسة الشريفة الحرة التي يجب أن تسود في المجال الاقتصادي. وكما نعلم، فإن الساحة الأمريكية شهدت في السنوات الأخيرة تعاظم الحركات من أجل الحفاظ على البيئة، ومن أجل تحقيق الشفافية في حسابات الشركات والمصارف والمؤسسات المدرجة أسهمها في البورصة، والدفاع عن حقوق المساهمين، وكذلك من أجل حماية المستهلك من المنتوجات المسيئة إلى الصحة. وهذا الاتجاه نابع من تنازل الدولة عن دورها التقليدي في التنظيم والضبط والمراقبة والحماية في المجال الاقتصادي والاجتماعي، وذلك تحت الضربات المتتالية للفلسفة الليبرالية الجديدة في السياسة، كما في الاقتصاد، والأمور الاجتماعية. ونحن نتوقع المزيد من تصاعد تلك الحركات في استمرار غياب دور الدولة.

والجدير بالملاحظة أننا نجد الاتجاه نفسه في أوروبا وهو برز أولاً في إيطاليا عبر تحرك الأجهزة القضائية ضد فساد رجال السياسة، وسوء استغلال النفوذ، أو علاقتهم بالمافيا، أو بعض رجال الأعمال المستغلين لصداقتهم مع رجال السياسة. وانتقلت الحركة ذاتها إلى فرنسا؛ إذ برز القضاة في السنين الأخيرة بوصفهم قوة ردع لا يستهان بها في مجال الأخلاق الاقتصادية والمالية، وفي مجال مكافحة سوء استعمال أموال وممتلكات الشركات العامة والخاصة من القيمين عليها لمصلحتهم، أو لمصلحة كبار رجال السياسة. كما شهدت تطوراً في التشريعات الاقتصادية لحماية حقوق المواطنين الذين قد يتعرضون للابتزاز والاستغلال، كما حصل في فرنسا في المجال المصرفي مع القانون الذي حدّد الحدّ الأقصى للفائدة الفعلية التي يمكن أن تطبقها المصارف تجاه عملائها، ومع الإجراءات المتخذة لإعادة النظر في الفوائد الملقاة على عاتق الفئات غير المقتدرة.

وإذا كان لا بدّ من أن نثني على مثل هذه الاتجاهات، يجب علينا استغراب فراغ أساس العلوم الاقتصادية، كما تطورت في العقود الثلاثة الأخيرة من أي منحى يأخذ هذه الجوانب الجوهرية من الحياة الاقتصادية بالاعتبار.

5 - السلوك الاقتصادي والعواطف الأخلاقية

من المعروف أن علم الاقتصاد يهتم بأناس حقيقيين، ومن الصعب تصديق أن الأشخاص الحقيقيين لديهم القدرة على التخلص من سطوة المشاعر والأحاسيس، أو ما يعبّر عنه بالاستبطان الذاتي، والذي يعبّر عنه التساؤل الذي طرحه "سقراط"، وهو: كيف يجب أن يعيش المرء؟ وهو سؤال محفز أساسي لعلم الأخلاق، وهل يمكن للناس الذين يدرسون علم الاقتصاد أن يكونوا فعلاً غير متأثرين إلى حد بعيد بهذا السؤال المرن، وأن ينغرزوا على نحو حصري في الدراسات الكمية التي عزيت إليهم من قبل علم الاقتصاد الحديث؟ وثمة معطية أخرى أساسية من التناقض بين الطابع المستبعد لعلم الأخلاق المطبق في علم

الاقتصاد الحديث من جهة، وتطور الاقتصاد بوصفه فرعاً من علم الأخلاق من جهة أخرى، أو لم يكن "سميث" أبو علم الاقتصاد الحديث أستاذاً في فلسفة الأخلاق؟ بل إن علم الاقتصاد نفسه بقي مدّة طويلة يدرَّس في جامعة كامبريدج (Cambridge)، بوصفه جزءاً قريباً من متطلبات درجة الشرف في علم الأخلاق.

وعلى الرغم من أنّ علم الاقتصاد يرتبط مباشرة بالمتابعة والسعي وراء الثروة، فإنه يرتبط على مستوى أعمق بالمواضيع الأخرى، ويتضمن تقدير أهمية أهداف رئيسة أكثر، فإذا كانت حياة صناعة المال وجمعه هي واحدة يباشرها المرء بتأثير دافع غريزي لا يقاوم، فإن آليات جمعها تختلف من فرد لآخر، فقد لا يقف أحدهم عند أي اعتبار على أساس أن المال لا تنبعث منه أية رائحة،[15] في حين يرى آخرون ضرورة جمع المال على شرط تحري الأساليب والطرق التي تتفق مع مبادئهم ومعتقداتهم وأخلاقهم. والثروة على نحو واضح ليست هي الخير الذي نسعى إليه في حدّ ذاته؛ لأنها تتحوّل إلى وسيلة خير أو شر في أيدي مالكيها، وبذلك يرتبط علم الاقتصاد في النهاية بموضوع علم الأخلاق؛ ما دام استعمال الثروة يغلب عليه السلوك الداخلي للبشر. فلا يوجد مجال في كل هذا لفصل موضوع علم الاقتصاد عن موضوع علم الأخلاق. ونستنتج من هذه المقاربة مسألتين أساسيتين على نحو استثنائي بالنسبة إلى علم الاقتصاد؛ أولاهما: مسألة الإنسان المرتبطة بالسؤال الأخلاقي: كيف يجب أن يعيش؟ والثانية: تتعلق بالحكم بشأن الإنجاز الاجتماعي، وربطها بغاية تحقيق الخير لأجل الإنسان؛ إذ يكون الأمر جديراً بالثناء إذا تم تحقيق الخير للمجموعة البشرية.

إن الأصل الأول من أصلي علم الاقتصاد الذي ارتبط بعلم الأخلاق، أصبح غير قابل للاختزال أو الاستغناء عنه بوصفه يسعى إلى تحقيق غايات نبيلة في معظم الأحيان. أمّا الأصل الثاني المرتبط بالمقاربة الهندسية، الذي تم تطويره على يد مهندسين فعليين، مثل ليون والراس (Leon Walras)، فإنه ينتهي إلى بحث أنماط معرفة أكثر عملية؛ لكنها تفتقر إلى التعرض بالبحث للطابع الودي،

(15) L’argent n’a pas d’odeur.

والطيب، والخير، والالتزام بالمبادئ الدينية التي يمكن استغلالها بوصفها عواطف إيجابية في سلوك الإنسان الاقتصادي. وبالطبع، فإن التساؤلات التي تثيرها وجهة النظر المرتبطة بعلم الأخلاق عن الدافع الذاتي للخير الكامن في النفس البشرية، لا بدّ أن تجد مكاناً مهماً في علم الاقتصاد الحديث،[16] ولكن في الوقت نفسه، فإنه من المستحيل أن ننكر المقاربة الهندسية؛ لأنه لديها كثيراً مما تقدّمه لعلم الاقتصاد الحديث، غير أن المقاربة الهندسية قد طغت على بحوث علم الاقتصاد الحديث مما حدا ببعض الاقتصاديين إلى أن يصرحوا بإمكانية تصنيف هذا النوع من المعرفة في خانة العلوم الدقيقة. والملاحظة الجديرة بالاهتمام تتعلق بالخسارة الناتجة عن اتساع الهوّة بين الاقتصاد والأخلاق، وما خلفته من آثار سيئة على هذا العلم، لذلك ظهرت جماعات تنادي بضرورة إعادة دمج الأخلاق في مناهج علم الاقتصاد الحديث.

خاتمة

إن علم الاقتصاد الحديث بزخمه الفكري والنظري والمعرفي والتطبيقي، يبذل كل ما في وسعه لربح معركته ضد المعضلات الاقتصادية من تخلف وفقر، وتضخم وجريمة اقتصادية، وغيرها من الانحرافات التي يعرفها علم الاقتصاد، وما انفك هذا العلم يتحرك على محاوره الاجتماعية والسياسية والأخلاقية، من أجل تحقيق وجود أفضل، وكيان أرسخ، واقتصاد أغنى وأعدل وأرفه، وصولاً بالإنسانية إلى مراتب السعادة على جميع الأصعدة، خاصة المادي منها، ما دام الإنتاج والتوزيع والاستهلاك المادي، يشكّل أحد انشغالاته الأساسية.

---

(16) على الرغم من أن المقاربة الرياضية أو الهندسية الرقمية تفيدنا بالإحصائيات والدراسات الكمية، من تطور ظاهرة الفقر ودرجة قياسها وحسابها ونسب المتضررين منها، وتتوصل هذه الدراسات إلى استنتاج معادلات ونماذج إحصائية وقياسية، إلا أننا نلتجئ –في غالب الأحيان– إلى استجداء ذوي الثروات وأصحاب الأموال ونستعطفهم، فنخاطب فيهم العواطف الأخلاقية التي تأمرهم وتسترقق قلوبهم؛ لبذل أموالهم وتقديم المساعدات للإسهام في البُعد الإنساني والأخلاقي في تخطي هذه الأزمات ذات الطابع الاقتصادي.

والإنسانية على الصعيد البشري تقاسي أشد ألوان القلق والتذبذب في عالم طغت عليه الرأسمالية المتوحشة، ووسائل الدمار والفضائح المالية والأخلاقية، واستفحال ظاهرة الجريمة الاقتصادية بجميع أبعادها، وفي هذا الزخم من تلاحق الأحداث الاقتصادية يجد علم الاقتصاد الحديث نفسه أمام مجموعة من التحديات، أهمها: القضاء على التخلف، وتحقيق تنمية مستدامة، واستئصال ظاهرة الفقر، ومحاربة ظاهرة الفساد.

ولقد كان من نتائج هذه الأعراض، أنها أصبحت عامة، لم تستثن الدول المتقدمة أو النامية. ومن الخطأ ما يرتكبه كثير من الاقتصاديين الذين يدرسون الظواهر الاقتصادية بمعزل عن الظواهر المجتمعية، والإنسانية، والروحية، والأخلاقية، والثقافية؛ لأن ما تحتاج إليه البشرية على الصعيد الاقتصادي، هو تكريس القيم الأخلاقية لدى الأفراد والمؤسسات، من خلال منظومات أخلاقية تغيّر النظرة إلى القضايا الاقتصادية في جميع تفاصيلها، وتحث الفرد على التصرف الصحيح، طبقاً لقيم أخلاقية سامية يتعارف عليها جميع بني البشر. ويتعين أن تعزّز هذه القيم السلوك الاقتصادي السليم على جميع المستويات، وتنشر العدالة الاجتماعية، والتكافل والتضامن الإنساني، من خلال التوزيع المتكافئ للثروة والفرص الاقتصادية، والحدّ من الاستهلاك المفرط والفساد المستفحل، والهدر والتبذير للثروات والتضليل المتعمد المنتشر في الأسواق المالية، وعدم الالتزام بالمسؤولية واستغلال النفوذ والإهمال والمحسوبية وغير ذلك من السلوكات اللاأخلاقية التي أصبحت تضرب الحياة الاقتصادية في جميع صورها.

في ظل هذه الظروف أصبح علم الاقتصاد الحديث مطالباً بإدماج الأخلاق في إدارة الأعمال؛ إذ يتعيّن عليه أولاً ترسيخ مفاهيم الأخلاقيات في استراتيجيات عمل منظمات الأعمال؛ بهدف ممارسة جميع الأنشطة الاقتصادية بشكل يحقق التوازن والتكامل من المنظور الأخلاقي والاجتماعي والاقتصادي، ومن ثَمَّ تطعيم علم اقتصادي حديث بالقيم الأخلاقية على مستوى التصرفات والسلوكات

التي تمارس داخل المؤسسات الاقتصادية، ومحيطها، بحيث يسمح بقيام فكر مؤسسي اقتصادي أخلاقي من شأنه مقاومة ومحاصرة الخروقات الأخلاقية التي نتجت عن الفساد المالي والاقتصادي، وتجاهل المعايير الأخلاقية والابتعاد نوعاً ما عن النظر، أو حتى التفكير بالمحددات والرموز الأخلاقية. وسعياً منها لإعادة الأمور إلى نصابها والتكيف لضمان البقاء في بيئة الأعمال؛ أصبحت المؤسسات ومنظمات الأعمال شديدة الحرص على البحث عن الآليات الفاعلة التي ترسخ المفاهيم الأخلاقية لدى جميع من لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بمنظمات الأعمال.

الفصل الثاني

التعليم الجامعي بين مقتضيات التكوين العلمي والضابط الديني

العلوم البيولوجية والطبية أنموذجا

حربوش العمري[1]

مقدمة

إنّ التساؤل عن مفهوم التكامل المعرفي يثير مشكلة (وجودية) حقيقية، وذلك راجع إلى أن هذا المفهوم متطور من جهة، ومرتبط بالواقع من جهة أخرى. فلقد شهد الفكر الإنساني حتى قبل أن يصبح أكثر تنظيماً مع فلاسفة اليونان، ميلاً إلى النظرة الشمولية والكلية للوجود، فهذه المدرسة الفيثاغورية التي عرفت مساهماتها وإبداعاتها في مجال الرياضيات والعلوم، قامت في الوقت نفسه على ترسيخ عقيدة الأورفية التي تدعو إلى تطهير النفس من كل الشرور والارتقاء بها إلى الفضائل،[2] فتميزت الحضارة اليونانية بالطابع العقلي العلمي، وفي الوقت نفسه بالطابع الصوفي الروحي العرفاني. ويتجلى هذا التزاوج بين المادي والروحي الذي يعبر عن التكامل المعرفي أكثر، في الحضارة الإسلامية

---

(1) ماجستير في الفلسفة، يعمل أستاذاً جامعياً بجامعة فرحات عباس/ سطيف الجزائر. البريد الإلكتروني:philotoufik1962@yahoo.fr

(2) كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة اليونانية**، بيروت: دار القلم، 2008م، ص، 35.

العربية، وفي نشاط علماء الإسلام، سواءً أكانوا مُحَدّثين، أم فقهاء، أم أصوليين أم تجريبيين؛ فابن سينا كان طبيباً وفيلسوفاً، وله في الأدب والشعر والسياسة والأخلاق وغيرها؟ وهل يمكن نكران ما توصل إليه ابن رشد من التوفيق بين الحكمة والشريعة؟ أليس هذا دليلاً على أن ديننا الحنيف يتسع لكل شيء لا يخالف الشريعة.

إذا كان التعليم في جميع أطواره، والتكوين الجامعي خاصة، والبرامج المعتمدة في البلدان الغربية، يهدف بالدرجة الأولى إلى تكوين إنسان قادر على العمل في كل الظروف، وفي كل مكان (أطباء بلا حدود، جنود بلا حدود، إلخ)، إيماناً منه بأن صفة الإنسانية هي الصفة العالمية، أو الكونية؛ فإن العالم الإسلامي يسعى إلى أن يكون الهدف هو تكوين إنسان مسلم وليس إنساناً فحسب، إيماناً منه بأن هذه الخصوصية هي التي تمنح الإنسان صفة العالمية. ومنه دأب علماؤنا ومفكرونا في البحث عن أفضل السبل لتحقيق هذه الصفة في الإنسان المسلم، فكان التكامل المعرفي أحد المفاهيم التي رأى فيها باحثونا الوسيلة لتحقيق تلك النظرة التوحيدية الكلية، والنظرة الإسلامية السامية المنطلقة من وحدة المعرفة وشمولية التربية؛ إذ ربما من الممكن، بل وحتى من الضروري في مستوى معين، أن نقوم بفصل مواضيع المعرفة عن بعضها، ولكن ذلك لا يجيز لنا تصورها على أنها منفصلة بالفعل في بعدها الوجودي، أو في سيرورة إنتاجها من قبل الذات البشرية العارفة.

ولسوء الطالع، لم يجد النقاش الاجتماعي حول العلوم صدى في التكوين العلمي الجامعي، خاصة منه التكوين البيولوجي الطبي، وهذا ما نلاحظه في طلبة هذا التخصص، الذين يفتقدون الشعور بالعلاقة وبنقطة الالتقاء بين العلوم الوضعية التي يتلقونها وتكوينهم الديني العقدي وطبيعة مجتمعهم، فأين يُلزمون بممارسة مهاراتهم وكفاءاتهم الناتجة عما تعلموه من هذه العلوم؟! وبهذه الكيفية يتنكر كثير من طلبتنا للثقافة الدينية الإنسانية، والإسلامية منها؛ لأنهم يؤمنون

بأن التكوين العلمي هو تكوين مضاد للثقافة بحكم اختلاف طبيعة كل منهما، وهم عندما يتنكرون لهذا الإرث، يكونون قد تجاوزوا كل الاعتبارات الإنسانية الأخلاقية والدينية.

لقد عالج الإسلام مفهوم الصحة ورأى بأنها ليست الخلو من المرض أو العجز فحسب، بل هي تكامل بين الصحة الجسمية والصحة النفسية والصحة الاجتماعية. والطبيب المسلم يستمد قيمته من الأساس الأخلاقي والإنساني الذي عملت الشريعة السمحاء على تقريره حتى تكتمل صورته؛ وتاريخ الطب الإسلامي يثبت ذلك.إن محاولة إيجاد سبل للارتقاء بالطالب المسلم في تخصص البيولوجيا والطب، إلى مستوى العمل النبيل الذي ينتظره وهو التطبيب، يدعونا إلى التأمل والتفكير في السؤال الآتي: ما الطريقة ومنهج العمل اللازمان لإعادة توجيه التكوين الجامعي، ليتحقق نوع من التكامل المعرفي بين متطلبات التكوين العلمي والأساس الإسلامي الأخلاقي والإنساني؟ هذا ما سأحاول الإجابة عنه، وسيقتصر حديثي على التكوين البيولوجي والطبي (العلوم البيولوجية والطبية) وكيفية تدعيمه بما يقتضيه، بوصفه تخصصاً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، من اعتبارات أخلاقية مستمدة من ديننا الحنيف. وذلك من خلال التركيز على الأهمية التي يعقدها الدين الإسلامي للطب، حتى نثبت ضرورة العمل على الأخذ بها، مروراً بتصور المجتمع الغربي لفكرة التكامل المعرفي. ولكن، في شكل مختلف؛ لأن نظرتهم السلبية للدين تدفعهم إلى البحث عن عناصر مكمّلة لتكوينهم العلمي مثل الفلسفة.

أولاً: واقع التكامل المعرفي في فلسفة الغرب

لا يوجد اليوم من يدافع عن فكرة أن العلوم يمكنها وحدها حلّ المشاكل، وتجاوز العوائق التي تعترضها وتتعرض لها الإنسانية من حين إلى آخر. إنها قناعة جديدة بالنسبة إلى ما كان سائداً في السابق، من أن لا شيء يقف أمام العلم، وأنه الحل لكل مشكلة. وكان قد نتج عن ذلك تجاوز الدين، وتفضيل العلم

عليه. لقد تبنى كثير من العلماء فكرة "الفهم العلمي للكون"، وذلك من خلال تضافر كل المعارف العلمية. ولا شك في أن هذا الموقف كان نتيجة الثقة التي وضعوها ويضعونها في العلم حتى اليوم. ومذهب الفيلسوف الألماني "هايكل" (1834م–1919م) متزعم المادية العلمية في ألمانيا، أحسنُ مثال على تنكّر الغرب للدين، فقد كان من المحاربين له، وهو القائل: "أين يبدأ الدين ينتهي العلم."[3]

إن سبب ذلك، يرجع إلى أن ما تلقوه من علوم في الجامعات، لا يمدهم بالوسائل الفكرية التي تمكّنهم من مواجهة المشكلات التي تطرح عليهم، فضلاً عن أن التكوين الذي يتلقونه، يعمل فقط على مدّهم بطرق التحكم في التقنية، ومن ثمّ التحكّم في الطبيعة والسيطرة عليها، وحتى على الآخرين؛ فالعلم في نظرهم أداة سيطرة لا غير.

لكن، ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين، انتقل التفكير من أن العلم هو مفتاح كل شيء، إلى فكرة الخوف من العلم ومن منجزاته؛ خاصة في مجال البيولوجيا والطب؛ لما لهما من قيمة في حياة الإنسان. وقد تجلّى هذا الخوف بداية القرن العشرين حين أخبرنا فيلسوف الثقافات الألماني "أوسفالد شبينجلر" (1880م–1936م) في كتابه "أفول الغرب" أو "زوال الغرب" بأن عصر الحضارة الغربية قد انتهى، بعدما انتقد جنون الإنسان البطل.

لقد تفطّن الغرب إلى هذه المشكلة، وهي أن النظرة الوضعية العلموية فيها نوع من الإفراط، ونتج عن ذلك اصطدامهم بالواقع الذي لم يطابق تصوراتهم، ولم يعبر عن تطلعاتهم، والدليل أزمة الحتمية. وقد دفعهم هذا إلى البحث عن الأدوات التي تمكّنهم من تحقيق نوع من التوازن المعرفي من خلال مشروع التكامل المعرفي. وكان التفكير في إرجاع الاعتبار للفلسفة بشكل عام، ولفلسفة العلوم خاصة. ويبدو أن الذي جندهم لهذا العمل هو التساؤل الكانطي (نسبة إلى إيمانويل كانط) الثاني الأخلاقي، ماذا يجب أن أفعل؟ إن الضرورة الملحة

---

(3) Brossolet, Jacqueline and Ernst Haeckel. *Encyclopédie Universalis*. Version 6.

لبلوغ هذا الأمر، دفع الغرب إلى وضع قواعد قابلة للإدماج ضمن برامج تعليمية في كل المستويات وعلى مستوى الجامعات خاصة؛ بغية مدّ الطالب الجامعي بمختلف الوسائل الفكرية التي تمكّنه من النظر العقلاني والأخلاقي للأمور، مع أنهم لا يمتلكون الرصيد الكافي لذلك، إذا ما قورنوا بأمة الإسلام التي جمعت ثقافتها بين الدين والدنيا، وبين كثير مما عجز الغرب عن ربطه في إطار التكامل المعرفي ضمن تعليمهم الجامعي.

لتوضيح فكرة التكامل المعرفي في مجال البيولوجيا والطب، نأخذ الإجراء الذي قامت به فرنسا، المتمثل في محاولة تدعيم التعليم الجامعي بأهم رصيد فكري تمتلكه وهو الفلسفة؛ تفادياً منها في الوقوع في أزمة حضارية، والوقوع في الخطيئة الأولى، وهي العودة إلى الدين، مثلما كان سائداً في أثناء الحكم الكنسي في القرون الوسطى. نحن لا ننكر ما للفلسفة من قيمة في تقدم الشعوب. ولكن، ندرك من هذه المسألة كم كان الغرب بحاجة إلى ما يكمل عمله وهو بناء الإنسان. ونلتمس هذا التدخل الطارئ أكثر في التكوين الجامعي البيولوجي والطبي، الذي رأوا فيه الحاجة إلى التوجيه، من خلال تمكين الطلبة من إدراك البُعد الأخلاقي والإنساني للبحوث البيولوجية والطبية. وخير دليل تقرير "دومنيك لوكور"[4] الموجه إلى وزير التربية الوطنية والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاضي بتدريس مادة فلسفة العلوم في جميع الفروع العلمية، خاصة البيولوجية والطبية منها، وتزويد طلبة البيولوجيا والطب بمختلف الطرق والوسائل التي تمكنهم من توجيهها أخلاقياً وإنسانياً، استناداً إلى بعض المفاهيم التي تمت مناقشتها، مثل مفهوم "البيوإطيقا"،[5] والتي نشأت من رفضها للأخلاق الدينية التعصبية. لقد

(4) Lecourt, Dominique. *L'enseignement de la Philosophie des Sciences : Rapport au ministre de L'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie*. 1999, p. 13-14.
- http://www.irem.univ-montp2.fr/IMG/pdf/Rapport_Lecourt.pdf

(5) البيوإطيقا (Bioéthique): أخلاق حياتية، أو أخلاقيات الطب وعلوم الحياة. وتزيد الصعوبة في تكييف مفهوم "البيوإطيقا" مع مختلف اللغات والأنماط الثقافية.

قال "دانيال كلهان" سنة 1993م: "أول شيء يجب على كل شخص يشارك في البيوإطيقا هو وضع الدين جانباً".(6) وهذا ما يبرز من دون شك اختلاف مفهوم البيوإطيقا عن مفهوم الدين.

إن كلمة (بيوإطيقيا) كلمة مولّدة (جديدة)، استعملت أول مرة في سنة 1971م من طرف "فان رانسيلر بوتر" الطبيب المختص في مرض السرطان في كتابه "البيوإطيقا جسر إلى المستقبل: وهي لا تعني عنده أخلاق الطب، أو أخلاق البيولوجيا، ولكنها بمثابة أخلاق تأخذ الارتباطات أو العلاقات الموجودة بين الكائنات الحية بالاعتبار. وكلمة "البيوإطيقا" تعني اليوم، فضاء متميزاً للنقاش الأخلاقي، يضمّ كل الشرائح حول توجهات البحوث الطبية والتطبيقات العلاجية التابعة لها. وعرض هذا الفضاء للنقاش يكون قد شجع على بروز مجال معرفي، تتداخل فيه مختلف النشاطات والذهنيات، وهو دلالة على تعقيد المسائل المطروحة في هذا الصدد. كما أنه تسبب في وضع مجموعة من الحدود والقوانين التي تسمح بتنظيم الممارسة الطبية والعلمية بشكل عام. وكيفما كانت معاني "البيوإطيقا"، فإن التفكير في مجال البيولوجيا، كثيراً ما يصطدم بتنوع القيم التي تميز المجتمعات ذات القيم المتنوعة.(7)

لقد تميزت "البيوإطيقا" بصفات جعلتها تفرض نفسها على الساحة العالمية لكونها:

1 - مقاربة تخص جيل العصر، والكل فيها يبحث عن لغة موحدة، وإجابات تلائم الجميع، بعيدة عن كل الاعتبارات الدينية، والثقافية والعرقية، ومحاولة بناء حوار عقلاني وإنساني يمثل الجميع.(8)

---

(6) Doucet, Hubert. Religiologique, Religion et Bioéthique : Réflexion sur leur relation ; Daniel Callahan. "*Why America Accepted Bioethics*." *The Hastings centrer Report*, November- December, 1993-1996.
- http://www.unites.uqam.ca/religiologiques

(7) Lecourt, Dominique. (ed.). *Dictionnaire de La Pensée Médicale*. PUF, 2004.

(8) Durand, Guy. *La Bioéthique (Nature, Principe Enjeux)*. p. 23.

2 – مقاربة متناظمة (تتعلق بعدة فروع من العلم). وعلى الرغم من أن البيولوجيين والأطباء هم المسؤولون عن هذا التطور، لكن هذا لا يعطيهم الحق في اتخاذ القرارات؛ إذ تريد "البيوإطيقا" أن تكون مقاربة لكل الأنشطة وكل العلوم، للاشتراك في البحث عن الحلول المناسبة.

3 – مقاربة تنبؤية، وهذا راجع إلى تتبعها ونظرتها في أسباب التطور، واستشرافها للأوضاع التي يمكن أن تنجم عن تأثير هذه الأسباب.

4 – مقاربة إجمالية، من حيث إنها تهتم بالمريض كلياً، جسماً ونفساً، وليس المريض فقط، بل كذلك المجتمع. فنظرتها الإجمالية تفسح المجال للجميع في المشاركة وإبداء الرأي، ووضع القواعد اللازمة، التي يتعين على كل واحد احترامها.

5 – مقاربة نسقية؛ إذ إن "البيوإطيقا" لا تهتم بحلّ المسائل الجزئية، فهي تحليل دقيق ومنطقي يتم وفقاً لمخطط ونظام بين القضايا ذات الطابع الأخلاقي، وذلك بإرجاعها إلى مبادئ أساسية واحدة، وعليه يؤسس مفهوم "البيوإطيقا" مقاربة أصيلة للواقع البيولوجي والطبي مما يؤدي إلى تعدد تعاريفها.[9]

إذن، "البيوإطيقا" هي نتيجة اتفاقيات عالمية مناهضة للتجريب على الإنسان، واستعماله أداة لأهداف سياسية تحت غطاء مصلحة الإنسان. ومن هذه الاتفاقيات: قانون "نورنبارغ،[10] الذي أقِرَّ 1947م، أو التقرير النهائي للمؤتمر الدولي عن البيولوجيا والأخلاق، الذي نظمته اليونيسكو بمدينة "فارنا البلغارية عام 1975م. ومن المنظمات العالمية في هذا الصدد نجد: (OMS) [11] و(CETM)،[12] وغيرهما.

---

(9) Ibid., p. 24– 26.

(10) قانون نورنبارغ: ملف يحتوي على مجموعة من القواعد والقوانين التي تضبط أخلاقيات التعامل مع الإنسان، وهو نتيجة مباشرة، عن محاكمة نورنبارغ بعد الحرب العالمية الثانية ضد جرائم قادة ألمانيا النازية.

(11) المنظمة الدولية للصحة Organisation Mondiale de La Santé (OMS)

(12) اللجنة الأخلاقية العالمية(Comites d’éthique à Travers le Monde (CETM

من هنا يمكن استنتاج كم كان الغرب مدركاً لمشاكله، خاصة المعرفية منها، وكم كان بحاجة إلى ما يعالجها. كما أن هذه الحلول التي توصل إليها، كان لها تأثير كبير في فلسفة تعليم بعض الدول، ومنها العربية التي تبنت هذا المشروع، وهو مشروع التكامل المعرفي في مجال التكوين الجامعي، الطبي على وجه الخصوص، نذكر منها "تونس"، فقد كانت الجمعية التونسية للعلوم الطبية، تعمل دائماً على إصلاح الطب في البلاد، ففي المؤتمر الوطني الثامن والعشرين للطب 3-6 أكتوبر 2001[13]، دعا رئيس الهيئة الوطنية لأخلاقيات الطب إلى ضرورة تدريس "البيوإطيقا" وأخلاقيات الطب في معاهد الطب، كما أسست لهذا الغرض هيئة وطنية لأخلاقيات الطب بقرار من المنظمة الصحية، الذي يحمل رقم 94-1939 المؤرخ في 1994/09/19م.

وبهذا يكون أول دافع لظهور "البيوإطيقا" هو التطبيقات البيولوجية الطبية اللاإنسانية. أمّا الدافع الثاني فيتعلق بالاهتمامات والتساؤلات الجديدة التي يطرحها التطور الطبي، وهذا أدى إلى الشك في كل الأفكار التي بُنيت، وعلى نحو تام، عن الحياة والموت والكائن الحي الإنساني. وهذا ما يؤمن به الغرب، مما جعل فكرة التكامل المعرفي لديهم تتحول من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، فهي بذلك واقع وممارسة، وبها كان تميّزهم المعرفي الذي اعتمدوه دستوراً لأبنائهم.

ثانياً: التكامل بين معطيات الوحي وحقائق العلم (التكوين البيولوجي والطبي)

إن النقاش في هذه المسائل، أو تلك التي تحمل قيمة أخلاقية مثل التقنيات العلمية، خاصة البيولوجية والطبية منها، ليس فلسفياً محضاً، ويرجع ذلك إلى طبيعة المشكلات المطروحة وآثارها على الفرد والمجتمع، بل هو نقاش ديني،

(13) *Société Tunisienne des Sciences Médicales, 28ème Congrès National de Médecine Tunis (du 3 au 6 octobre 2001). www.comiteethique.rns.tn/ethique/...ET.../ETUDES_CLINIQUES.doc*

وهذا راجع إلى رؤية الدين الخاصة لمثل هذه المعضلات، وتأثيره الكبير في تفكير الناس والجماعات نتيجة القيم والمبادئ التي يحملها وتشكّل في أغلب الأحيان الأساس الروحي؛ أي العقيدة. من جهة أخرى يعدّ الدين الموجه للسلوك؛ لأنه غير منفصل عن الحياة وعن الواقع. لذا، نلاحظ حضوره دائماً في كل مسألة تمس الفرد، أو الجماعة، أو المجتمع. وبناء عليه فإن "البيوإطيقا" تشكّل المجال الجديد الذي يتيح (لرجل الدين) إبداء الرأي والحكم على هذه المسائل، ولا سيّما تأثير التقنيات العلمية في الإنسان وقيمته؛ دينياً وأخلاقياً. إن التطور في مجال التقنيات الطبية على يد غير المسلمين، لم يمنع المسلمين من معرفتها ومعرفة تأثيرها، واتخاذ المواقف الشرعية منها، بالاجتهاد والفتوى. وبالرغم من مشاركتنا القليلة في هذه البحوث البيولوجية والطبية، إلا أننا ملزمون باستعمالها وتوظيفها في حياتنا اليومية، مما يجعلنا معنيين –بطريقة أو بأخرى من بعيد أو قريب– بنتائج هذه البحوث وقيمتها وآثارها. فالمسلم الذي يستعين –اليوم– بالتقنيات العلمية التي أنتجها الغرب في مجال الإخصاب الصناعي مثلاً، ألا يعنيه الحكم الشرعي في هذا النوع من التطبيقات، كما يعنيه السفر إلى بلاد غير بلاده طلباً للعلاج؟ عموماً، فإن المواقف الإسلامية تستمد أحكامها من الكتاب والسنة والاجتهاد في المسائل التي تحفظ الدين والحياة والعرض والمال.

ومن وحي ذلك يعمل أئمتنا وعلماؤنا دائماً على رفع الحرج بوضع القواعد اللازمة التي تضبط هذه التطبيقات، عن طريق الفتوى، كما عُقدت لهذا الغرض مؤتمرات وندوات، منها ما لخصه قرار مجلس هيئة كبار العلماء الأفاضل.[14] رقم 140 بتاريخ 1407/6/20هـ حول الحكم الشرعي في بعض القضايا الطبية، كالإجهاض، وخفض عدد الأجنة، والرحم المستأجرة، وغيرها من المسائل الطبية، التي لا يتسع البحث لعرضها كلها.

---

(14) محمد البار: استشاري أمراض الباطنية، ومستشار الطب الإسلامي بجدة. عبد الله سلامه: استشاري نساء وتوليد http://www.muslimdoctor.org 19/07/2006م.

ثالثاً: قيمة الطب في الإسلام

يعدّ الطب أقدم نشاط إنساني؛ لأنه يرتبط بأقدم ظاهرة يتعرض لها الإنسان، وهي المرض، وهذا الأخير يستدعي العلاج. ولـمّا كان موضوع الطب هو المرض أو الصحة عموماً، والمرض خطر على الحياة والإنسان، فقد أولاه الباحثون الاهتمام اللازم في مجال التفكير الفلسفي، ولا سيّما الجانب الأخلاقي. سواء ما تعلّق بالتعامل مع المرض أو التعامل مع المريض بوصفه إنساناً؛ ذلك أن الإنسان والحياة والموت، من الموضوعات التي اشتغل بها الفلاسفة منذ نشأة التفكير الفلسفي إلى اليوم. وهذا يبرز، من دون شك، ذلك الارتباط الوثيق بين الطب والفلسفة وارتباطهما بالأخلاق.

وقد كان للمسلمين الحظّ الأوفر في إثراء هذا المبحث العلمي (الطب) من خلال توجيه أتباع الإسلام إلى طلب العلم الصحيح في أي مكان كان، فالحكمة ضالَّة المؤمن أَنّى وجدها فهو أَحَقُّ الناسِ بها. كما أدرك المسلمون أن العلوم الحياتية، ومنها الطب على الخصوص، تحتاج إلى العناية الكاملة لما لها من أهمية في حياة الأفراد. لذا، نشط علماء المسلمين في ترجمة الكتب الطبية عند أطباء اليونان، أمثال "أبقراط"، و"جالينوس" على وجه الخصوص. وقد اعتبروا هذه الكتب الأساس وسموها الأصول، ولم يكتف المسلمون بنقد الفاضلين -كما يسمونهم- مثل ما فعل الرازي في كتابه "الشكوك" على كتب: جالينوس، وابن النفيس، وعبد اللطيف البغدادي، وابن البيطار، وابن سينا... وغيرهم، بل دأبوا على تطويرها والإضافة إليها حتى خرج إلينا هذا التراث الذي ظل يدرس في أوروبا إلى وقت قريب.

وتعدّ التعاليم الصحية والأساليب الوقائية التي وردت في كتاب الله تعالى وسنة النبي ﷺ جزءاً من تعاليم الدين، فالمسلم المتمسك يتقبلها ويطبقها طاعة لله ورسوله، وقد كان ذلك من دواعي اهتمام المسلمين بالطب على وجه الخصوص. ولذا. حَظِيَ الأطباءُ فيها بالمكانة السّامِيَة لدى الخلفاء والعامة، ولو

كانوا من غير المسلمين، والتاريخ يشهد بذلك. كما حث الرسول ﷺ على التطبيب وحفظ الصحة. ففي مسند الإمام أحمد، من حديث زياد بن علاقة عن أسامة بن شريك، قال كنت عند النبي ﷺ وجاءت الأعراب، فقالوا: "يا رسول الله، أنتداوى؟ فقال: نعم يا عباد الله، تداووْا؛ فإن الله لم يضع داء، إلا وضع له شفاء، غير داء واحد. قالوا: ما هو؟ قال: الهرم.[15] وقوله كذلك: "العلم علمان: علم الأديان، وعلم الأبدان." وعلم الأبدان هنا، هو الطب. وأخبر النبي ﷺ أن كثيراً من الناس مفرط ومغبون في نعمة الصحة. وروى البخاري في صحيحه من حديث عبد الله بن عباس -رضي الله عنهما- قال: قال النبي ﷺ: "نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس: الصحة والفراغ." وقال عليه السلام: "من أصبح معافى في بدنه، آمن في سربه، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها."[16] ومعنى أصبح معافى؛ أي صحيحاً سالماً من العلل والأسقام. روى الإمام أحمد في مسنده من حديث أنس أن النبي ﷺ كان يقول: "اللهم إني أعوذ بك من البرص والجنون والجذام، ومن سيئ الأسقام."

يتضح لنا جلياً مما سبق اهتمام الدين الإسلامي بسلامة البدن التي تقترن بسلامة الإيمان، وحتى سلامة المجتمعات؛ لأن المجتمع المعافى أهله من الأمراض، مجتمع قادر على العمل والحياة ونشر الدين وصد الظلم. فالطب لدى كثير من علماء الدين، نذكر منهم الإمام أبا حامد الغزالي، هو من العلوم التي هي فرض كفاية محمودة؛ لأنه علم لا يُستغنى عنه في قوام أمور الدنيا، فهو ضروري في حاجة بقاء الأبدان.[17] وما جاء في مقدمة كتاب "كامل الصناعة الطبية" لعلي بن العباس المجوسي دليل آخر على قيمة الطب؛ إذ قال: "إذا أراد الله بأمة خيراً جعل العلم في ملوكها والملك في علمائها، العلم بصناعة

---

(15) ابن القيم الجوزية. **الطب النبوي**، الجزائر: دار الكتب، 1988م، ج1، ص26.

(16) حديث أخرجه الترمذي وحسنه، وابن ماجه من حديث عبيد الله ابن محصن الأنصاري من:
- الغزالي، أبو حامد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، 1983م، ج4، ص16.

(17) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج1، ص16.

الطب أفضل العلوم وأعظمها قدراً، وأجلها خطراً وأكثرها منفعةً لحاجة جميع الناس إليها." لذا، تميّز الطب العربي الإسلامي بمبادئ أربعة، هي: التوحيد، والاعتدال، والغائية، والإنسانية.

أمّا التوحيد فهو أساس عقيدة المسلمين المتمثل في أن الله واحد، وهو الحقيقة، وأن الوصول إليه يكون عن طريق المعرفة ووسيلتها العلم. كما أن الهدف من كل الأعمال هو مرضاة الله تعالى، والفوز بالجنة عن طريق العمل الصالح وفعل الخير. والطب من الأعمال الصالحة وأفعال الخير؛ لأنه يخفف من آلام البشر وأمراضهم.

وأمّا الاعتدال فيقصد به التوازن بين الحياة والصحة الجسدية والحياة الروحية، التي تؤمن للإنسان انسجاماً بينه وبين بيئته، وهذا ما يؤدي إلى السعادة. يقول "ابن سينا" (980م-1037م): "إن المعتدل الذي يستعمله الأطباء في مباحثهم مشتق من العدل في القسمة، وهو أن يكون قد توفر فيه على الممتزج بدناً كان بتمامه، أو عضواً من العناصر بكمياتها وكيفياتها، القسط الذي له في المزاج الإنساني إلى أعدل قسمة ونسبة." ويقول كذلك: "إن الله جل جلاله أعطى الإنسان أعدل مزاج ممكن أن يكون في هذا العالم." والاعتدال هو حال الصحة. أمّا المرض فهو فساد الاعتدال، واختلال التوازن، بحيث إن أحد الأخلاط الأربعة يزداد حتى يطغى على البقية فيكون المرض. وتكون المعالجة برد الاعتدال.

وأمّا الغائية فتعني أن هناك حكمة في خلق كل مخلوق. وقد كان "جالينوس" يؤمن بهذه الفكرة بالرغم من أنه كان وثنياً. لذا، أعجب به المسلمون ولقبوه بالفاضل. أمّا المسلم فيؤمن بأن دراسة الطب تزيده إيماناً تماشياً مع قوله تعالى ﴿ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلًا مِّنْ أَنفُسِكُمْ ﴾ [الروم: 28]. لذا، يقول ابن رشد: "من اشتغل بالتشريح ازداد إيماناً."[18]

---

(18) ابن أبي أصيبعة. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، 1965م، ص532.

وأخيراً الإنسانية التي من أبرز مظاهرها: احترام الوالدين، والمسنين، واليتامى، وأبناء السبيل، والفقراء، فضلاً عن احترام الأديان السماوية، والتسامح مع المؤمنين. وقد تمخّض عن هذه الإنسانية إقامة العديد من المستشفيات، ودور التعليم الطبية، ودور الأيتام، ودور العجزة. فالطب ليس علماً فقط، بل هو طريقة من الطرق الموصلة إلى الحقيقة الأزلية؛ أي إلى الله. وهو نوع من أنواع العبادة، وضرباً من ضروب الجهاد.

ولا شك في أن هذا الإرث العظيم، وهذه الرؤية الخاصة للإنسان المريض، وهذه الأخلاق النزيهة الرفيعة التي تميزت بها الممارسة العلمية الطبية الإسلامية، المستمدة من القرآن والسنة؛ جعل منها المادة المعرفية الضرورية لاكتمال الرؤية الإسلامية الشمولية، وخلق التكامل بين معارف الوحي والعلوم البيولوجية والطبية.

رابعاً: من النظر إلى العمل

في عالم التكوين الجامعي تطرح دائماً مسألة العلاقة بين ما نتعلمه ومجال ممارسته، وهذا يرجع إلى مشكلة تحويل المكتسبات أو المحصلات المعرفية إلى ميدان الشغل الاجتماعي. وكان من المفروض، أن يسمح لنا التكوين بإعادة استثمار هذه المكتسبات والمحصلات المعرفية في مجال العمل بطريقة سريعة وناجعة؛ لقد أصبح أمراً ضرورياً لا يمكن تجاوزه لضمان الإتقان اللازم والتعبير الصحيح عن كلفة التكوين. ومن هنا كان لزاماً علينا العمل على تطوير كفاءات المتعلمين، لتحقيق البُعد الواقعي لقضية التكامل المعرفي؛ بمعنى أن التكامل المعرفي يجد قيمته في ممارسته، من خلال اكتساب مختلف الكفاءات.

وباختصار، فإن برامج التكوين ومضامين الدراسة واختبار الطلبة، لا يكون لها معنى إن لم تكن استجابة لمشكلة مهنية اجتماعية. ونحن نعلم ما يميز الواقع من تنوع مظاهره وتغيرها، وما يصدق على الواقع يصدق بدوره على مفهوم التكامل المعرفي. علينا -إذن- إذا أردنا أن تكون طبيعة التكامل المعرفي واقعية،

أن نسعى إلى تفعيله، وليس تصويره في إطار لغوي مفاهيمي، بعيداً عن الواقع والممارسة. وعليه، فإنه يتعين على التكامل المعرفي أن يتخذ صورة حاجة المعرفة إلى الإسلام وليس العكس. ولأجل هذا الغرض، علينا وضع برنامج قابل للتطبيق بالتدرج، ولو على مستوى معين، للتأكد من إمكانية تحققيه، وهذه جملة من المقترحات التي أراها مناسبة إذا ما أخذنا واقع التكوين الجامعي الطبي البيولوجي، خاصة في الجامعة الجزائرية، بالاعتبار:

1 - المقترحات

- تدعيم مقاييس الدراسة التي لها صلة بالموقف الإسلامي إزاء بعض القضايا البيولوجية والطبية؛ لأن هذه المقاييس تجيب عن الأسئلة الآتية: ما الحياة من الوجهة الدينية الإسلامية؟ ما دور الطب الإسلامي في تطور الطب الحديث؟ ما القواعد الأخلاقية التي تنظم ممارسة الطب؟ وهذا أمر ممكن قياساً على بعض الكليات، ككلية الحقوق مثلاً التي تتضمن برامجها جزءاً لا بأس به من الأحكام الشرعية.

- بالنسبة إلى الأطباء القدامى، يمكن تنظيم ندوات عن هذه الموضوعات؛ تحفزهم إلى استدراك ما فاتهم.

- إنشاء مجلس وطني مهمته متابعة القضايا "البيوإطيقية"، وكذا متابعة التطور الحاصل في مجال الطب والبيولوجيا في العالم، واتخاذ المواقف، وإصدار الفتاوى الخاصة ببعض الممارسات الطبية الجديدة، بحيث يصبح هذا المجلس مرجعاً أساسياً للبت في القضايا الطبية والبيولوجية، استناداً إلى الشريعة الإسلامية والقوانين.

- صياغة تقرير يوجه للجهة الوصية، التي لها القدرة على نقل هذا المفهوم من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل؛ على أن يحدد في هذا التقرير مفهوم التكامل المعرفي بحيث يكون قابلاً للممارسة، وتضبط فيه طريقة التعامل مع المحتوى الدراسي الجامعي في مختلف الفروع.

2 – العوائق

مهما بلغت هذه المقترحات من قيمة، فلا يمكنها تجاوز بعض المشاكلات التي قد تبطئ أو تلغي بعضها بعضاً:

– فمن جهة المؤسسات التعليمية الجامعية مثلاً، فإن استكمال التكوين بإضافة بعض المقاييس الضرورية، قد يتسبّب في اختلال نظام التدريس المعتمد من الإدارة، والمدعم من الأساتذة والطلبة.

– ومن جهة الأساتذة، فإن طبيعة المواد الدراسية التي يقدمونها قد لا تقبل التنسيق أو التداخل فيما بينها، مما يدفع كل أستاذ إلى الدفاع عن مواقفه نتيجة قناعات معينة، وقد يؤثر هذا سلباً في عطاء الأستاذ أو الطلبة.

– وثمّة مشكلة تتعلق بالأساتذة المتخصصين في هذه المقاييس، الذين يفترض أن يكون تكوينهم تكويناً مزدوجاً دينياً وعلمياً في آن واحد، فعليهم يتوقف نجاح المشروع.

– كما أن ثقافة الأساتذة التي لم تُبنَ على التنسيق وعقلية العمل الجماعي قد تكون عائقاً في وجه تحقيق أهداف التكامل المعرفي، وقد تتخذ هذه المواقف منحى خطيراً حين يشعر الأستاذ أو بعض الأساتذة بالحرج إذا لم يحصل التطابق المطلوب بين الرؤية العلمية والموقف الديني. ثم هناك مشكلة المقاييس المقترحة: هل تكون إجبارية أم اختيارية إضافية فقط؟

– العوائق الفكرية، سواء المتعلقة بالأساتذة أو بالطلبة أو حتى بالجهات المعنية بالبرمجة على مستوى الدولة والوزارة فلقد لمستُ من خلال تتبعي تطورات مسار التكامل المعرفي في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، إشراف مسؤولي الدولة المباشر على تحفيز العلماء والباحثين، وتذليل الصعوبات؛ نظراً إلى تبنّيهم هذا المشروع.

3 – التحديات

إلى جانب هذه المشاكلات التي قد تحول دون متابعة تنفيذ المشروع (التكامل المعرفي)، توجد بعض التحديات التي ينبغي التصدي لها وتطويعها، من مثل:

– إقناع الجهات المسؤولة عن البرمجة، بأهمية مشروع التكامل المعرفي للمنظومة الجامعية. وفي هذا السياق يتعين علينا الاتصاف ببعض المرونة، والتفاهم، والروية.

– الاستجابة للكم الهائل من المعلومات والمعارف، وتعرّف طرائق استكشافها واستيعابها؛ لأن المشكلة تكمن في كيفية خلق نوع من الانسجام، ونقاط الالتقاء بين مختلف المواد والأنشطة.

– إعطاء معنى للمهارات، حتى تلك التي لا تتماشى وعقيدة المشروع. وهذا يعني الاستفادة من خبرات الآخرين من الغرب.

– تحقيق التكامل بين المجالين: النظري والتطبيقي.

هذه بعض الاقتراحات التي تمثل في الحقيقة تحديات؛ لأن بقدر عظمة المشروع تعظم المسؤوليات والمشاكلات، وهذا يستلزم استعداداً وبذل جهد أكثر من أجل تذليل هذه العقبات.

خاتمة

أردت من خلال هذا البحث عرض وجهة نظري عن مشروع التكامل المعرفي، المستمد من مشروع إسلامية المعرفة. ولـمّا كان المشروع دليلاً على التفكير الجاد في صنع الإنسان المسلم المعاصر وتكوينه، كان لا بدّ من أن يستمد هذا المشروع مكوناته من مقتضيات الشريعة الإسلامية، دون التفريط وتجاوز الوضعيات الاجتماعية والثقافية والسياسية، التي تفرض علينا دائماً إعادة النظر في المشروع وشروط تحقيقه، والطرق والمناهج الكفيلة بإيصال الرسالة

إلى مبتغاها. فكلما كان وصفنا أشد التصاقاً بالواقع، كان تصورنا للحلول ممكناً، وكان اختيارنا لما يلائم عقلية الإنسان والمواطن المعاصر، من موضوعات الدراسة والتكوين، أسهل. ولعل تركيزي على التكوين الجامعي البيولوجي والطبي، نظراً إلى أهميتهما في حياة الناس، لا يلغي اهتمامي بجميع شعب الحياة التي تتطلب، اليوم قبل الغد، اكتمال صورتها، بتقاطعها مع فروع المعرفة ومختلف الكفاءات. فالتكوين الجامعي اليوم يستدعي أكثر من أي وقت مضى دمج المعارف، وتقريب بعضها من بعض، وهذا أمر يشتغل عليه الغرب، ولكن بصورة مختلفة؛ لأن مفهوم الدين عندهم -اليوم- لا يؤسس لقضايا العصر، فهو أمر تجاوزه الزمن. في حين أن الدين عندنا، هو الإسلام الملائم للطبيعة البشرية أينما كانت.

فمهما يكن، تبقى مجموع الاستعدادات التي تميز مجتمعاً من غيره، هي الفاصل في مدى ومقدار القدرة على تحقيق هذا المشروع. فلو أخذنا مثلاً المجتمع الجزائري، فقد لا نلاحظ فيه الاستعدادات نفسها التي يتوفر عليها المجتمع الفرنسي. فبالرغم من أن المجتمع الجزائري مجتمع مسلم، إلا أن استعداداته لتقبل نمط تكوين آخر ذي طابع إسلامي، متميز عن الطابع الغربي، أمر لا يكون له حظ وفير. لذا، نلاحظ تكريساً لمبدأ ازدواجية التعليم، أو وجود نظامين من التعليم؛ تعليم ديني، وآخر مدني يستمد أصوله ومحتواه من الغرب. إن هذه الوضعية تزيد من تعقيد مهمة تحقيق مشروع التكامل المعرفي بالصيغة التي تبنتها بعض الجامعات الإسلامية، وهذا يدفعنا إلى التفكير والبحث عن آليات وطرق ملائمة لطبيعة المجتمع المسلم، كالمجتمع الجزائري. وكذا العمل على مشروع تطوير منظومة تعليمية جامعية تستند إلى التكامل بين التكوين العلمي البيولولجي والطبي، وإعادة الاعتبار للإرث الثقافي العلمي والأخلاقي في هذا المجال، المشتق من التعاليم الدينية الإسلامية؛ كي يستجيب للحالة الاستعجالية الراهنة.

من جهة أخرى، ينبغي أن تكون هذه المواد المكملة -التي سوف تتحول إلى حقل للتفكير الجماعي- قابلة التطبيق؛ أي أن تتمكن الأسرة الجامعية من معاينة، الآفاق المعرفية والفكرية والسياسية والأخلاقية لتطور المعرفة بحرية تامة.

وكذا العمل على جعل الجامعة موسوعة متحركة مثلما عبّر عنها الفيلسوف الألماني "هيغل"، ومقراً لتطوير المعارف، ومرآة حية لتكاملها في العلم المعاصر، تدعو الطلبة إلى الانخراط العاجل في هذا المسار، وفي الوقت نفسه، تعلِّمهم كيفية توجيه تفكيرهم، مع الحفاظ على ما يميزهم بوصفهم مسلمين أولاً وعلماء ثانياً.

الفصل الثالث

تطبيقات التكامل المعرفي في المناهج التعليمية الجامعية للعلوم الاجتماعية

علم الاجتماع أنموذجا

عبد الحليم مهور باشة[1]

مقدمة

بعد حصول معظم الأقطار العربية على استقلالها السياسي في النصف الثاني من القرن العشرين، سارعت النخب السياسية المشكَّلة فيها حديثاً، إلى تأسيس الدول الوطنية على الطريقة الأوروبية، فأوكلت لها مهمة التنمية والتحديث، ورفعت نخب هذه المرحلة شعارات التقدم والتطور والنهضة، بالرغم من تباين مرجعياتها الفكرية ومنطلقاتها الأيديولوجية، فأنشأت الكليات والمعاهد والجامعات على أساس أنها مؤسسات معرفية، لتساهم في التنوير ونشر القيم المدنية المعاصرة، وإعداد اليد العاملة المؤهلة وإطارات المستقبل، وكان الأمل فيها كبيراً؛ لأن معظم المفكرين العرب أرجعوا تخلف المجتمعات العربية إلى المجال التربوي والعلمي، فقامت بتأسيس فرع أكاديمي للعلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع بوصفه أحد فروعها في مختلف الجامعات؛ وتولى المستعمر

(1) ماجستير في علم الاجتماع والديمغرافيا، أستاذ مساعد بقسم: علم الاجتماع والديمغرافيا/ جامعة فرحات عباس- سطيف. البريد الإلكتروني: halim-bacha@hotmail.fr

تدريسها بلغة فرنسية وإنجليزية. وبعد تخرج النخب العربية قامت هي بدلاً عنه بتنفيذ المرحلة الثانية، بما في ذلك ترجمة عدد من إسهامات الرواد الأوائل لهذه العلوم، وكان الدافع الأساسي لذلك، أن تساهم هذه العلوم، التي تعنى بالسلوك الإنساني، في حل معضلة التخلف والانحطاط التي يعانيها العرب، فازدهرت أكاديمياً وفعّلت المشهد الثقافي نسبياً.

لكن طبيعة النظم السياسية، خاصة العسكرية منها، التي حكمت الدول العربية الفاعلة، مثل مصر والجزائر والعراق وسوريا والسودان، حدَّت من حرية المشتغلين بها، وضيقت على البحوث والدراسات الاجتماعية ما عدا ما يخدم توجهاتها كالماركسية في طابعها الاشتراكي، فأصبحت مهمتها الدعاية، والتعبئة الشعبية، وأيديولوجياً مواجهة المعارضة السياسية، والدفاع عن خيارات الزمر الحاكمة، فبدأ يخفت صوتها ويتراجع خطابها المعرفي الذي كان يغلب عليه النقد اللاذع للأوضاع القائمة، واستمرت في ترهلها حتى سقوط الاتحاد السوفيتي في تسعينيات القرن الماضي؛ إذ تبنت معظم الدول العربية الخيار الليبرالي في الاقتصاد، واستهدف أمنها القومي بتوجيه ضربة عسكرية للعراق، والتطبيع العربي مع إسرائيل وفق تسوية سلمية للقضية الفلسطينية، وبرز فاعلون جدد في الساحة السياسية على رأسهم الحركات الإسلامية بشقيها: الراديكالي الذي واجه الحكومات المحلية، والسلمي الذي اندمج في العمل الحزبي، فارتبك الفكر القومي الذي حكم مدّة طويلة، وتعرض لانتقادات واسعة، وعرف ردة كبيرة في أوساط حامليه ومناضليه، وازدهرت في المقابل حركة علمية تدعو إلى أسلمة العلوم الاجتماعية للتمكين من عملية التجديد الحضاري. فساهمت في الكشف عن المضامين الإلحادية والعلمانية لهذه العلوم، وعجزها عن دراسة المشكلات التي تعانيها الأمة الإسلامية، فبدأ الستار يرفع عن علم الاجتماع في الوطن العربي، فدخل في أزمة حقيقية؛ إذ صدر جزء منها من الحقل المعرفي الغربي (الانتقادات الفلسفية لمشروع الحداثة الغربية: هبرماس، ألتوسير، فوكو، بالتركيز على الجوانب الأخلاقية في المعرفة ومحدودية العقل الأداتي) وفق معادلة التبعية المعرفية.

في حين جاء الجزء الآخر محتوياً مستويين؛ أولهما: كان على المستوى العملي التطبيقي، فبعد مهمة الدعاية التي كان يقوم بها، لم تعد الطبقات الأوليجاركية الحاكمة في العالم العربي وفي زمن العولمة، بحاجة إلى مَنْ يدافع عن خياراتها أو يبرر مواقفها. والثاني: المستوى المعرفي، فعلم الاجتماع الغربي الذي انبثق عن فلسفة التنوير هو علم يبحث في السلوك الإنساني، ويدرس الظواهر الاجتماعية، معتمداً على المداخل المنهجية الوضعية التي تدعو إلى التحلِّي بالموضوعية التامة، وبالتجرد من الأهواء والأفكار المسبقة (الدين المسيحي)، عند إجراء البحوث كما في العلوم الطبيعية ولأنه أحد الأشكال التعبيرية للحداثة الأوروبية، الذي ظهر مع الرأسمالية بوصفه نظاماً اقتصادياً، ونمطاً معرفياً وقيمياً مرتبطاً بها، فعندما نُقل إلى العالم العربي ذي الخصوصية الثقافية والحضارية المختلفة جذرياً عن الغرب، لم يؤتِ أكله المعرفي، بل أدى إلى تكوين نخب تعاني ازدواجية ثقافية (علمانية، إيمانية)، تصارع ذاتها أكثر من العمل على التحكم في موضوع بحثها من جهة، ومن التسليم بيقينية منهجه الوضعي من جهة أخرى، فأصبح أداة معرفية تستنطق الواقع الاجتماعي، لتعيد رسمه في مخيلة مفكريها، أو تنتج استشرافاً إمبريقياً مفضوحاً.

وقد عبرّ هذا العلم عن أزمة معرفية أخلاقية ذات أبعاد مترابطة ومتداخلة، فالممارسة الأكاديمية ظلت تخونه كل مرة (ظاهرة العنف السياسي في الجزائر)، والتساؤل المطروح: هل الأزمة أزمة منهج ذي بُعد قيمي أخلاقي لهذا العلم، أم أزمة عقل عربي مترهل منذ قرون لم يستطع استيعابه؟ أم هي أزمة تنظير لواقع مفترض، ستشكله التنمية في يوم ما؟ ألا يحتاج هذا العلم -إن كان علماً بالمعنى المعرفي- إلى إعادة نظر، وإلى قراءة متأنية لمضامينه الأيديولوجية، وقواعده الإبستمولوجية التي ينطلق منها، وعن وظيفته في هذه اللحظة الزمنية الحرجة التي تمر بها أمتنا العربية، وإعادة ربطه بموروثنا الحضاري مثل الربط بـ(مقدمة ابن خلدون) والحث على تبني المدخل المنهجي المعياري الإسلامي بعد الهزال المعرفي للمنهج الوضعي في دراسة مجتمعنا العربي؟ لذلك جاءت

هذه المداخلة محاولةً الوقوف على إمكانية تطبيق التكامل المعرفي في المناهج التعليمية الجامعية للعلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع بوصفه أحد فروعها.

أولاً: في ماهية التكامل المعرفي وأسلمة العلوم الاجتماعية

الأزمة الحضارية التي تعانيها الأمة العربية بصفة خاصة، والأمة الإسلامية بصفة عامة، تجد أحد تفسيراتها في الأزمة المعرفية وإشكالية الفكر الإسلامي المعاصر، وجدلية العقل والنقل في الحقل التداولي الإسلامي، ومحنة التنمية الاقتصادية، واستبداد الأنظمة السياسية، واستشكال العلاقة بين العلوم الشرعية والعلوم العقلية بثنائيتها: الطبيعية والاجتماعية.

وما يزيد الأزمة تعقيداً إكراهات الحقل المعرفي الغربي، الذي اصطبغ بالفلسفة الإغريقية، والقراءات التأويلية للديانتين المحرّفتين: المسيحية واليهودية، وتبلور بعد نهضة فكرية انطلقت في القرن الخامس عشر الميلادي، بعد عصور ظلام طويلة في أوروبا، وعرف فتوحات معرفية أدت إلى إنتاج مادي ضخم، وتحكم في الطبيعة وغوائلها، وأسس لمركزية نرجسية ألغت ما سواها من ثقافات إنسانية، وعملت على تعميم مبادئه الفلسفية المادية، تحت راية تحضير الشعوب وتنويرها. ولعل أحد مؤشراته في عالمنا العربي يتمثل في الانفصام التربوي في المؤسسات التعليمية، وهي مؤسسات مدنية أسس لها تاريخياً المستعمر، وتعنى بتدريس العلم المدني العقلي، ومؤسسات تقليدية تعنى بتدريس العلم الشرعي.

غير أنه بفضل جهود حثيثة يقوم بها مفكرون إسلاميون معاصرون، يحاولون ردم الهوة بين نمط التعليم: المدني والشرعي، للقضاء على تلك الازدواجية الثقافية، بتعزيز الذات المسلمة الحضارية، القادرة على التفاعل مع الآخر مهما كان كنهه، والإسهام في الفكر العالمي، من منطلق قوله تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ [آل عمران:110] وقراءة التراث الإسلامي بأدوات معرفية معاصرة تسهم في إعادة بث الروح في مكوناته، لزيادة فعالية المسلم المعاصر في شتى المجالات. ولعل أول نص تراثي يمكن العودة

إليه، هو التصنيف النموذجي للعلوم الذي طرحه عبد الرحمن بن خلدون في مقدمته الشهيرة؛ إذ يقول: "...اعلم أن العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلاً وتعليماً هي حقيقتان، صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره، وصنف نقلي يأخذه عن واضعه. والأول: العلوم الحِكْمية الفلسفية، وهي التي يمكن أن يقف عليها بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها، وأنحاء براهينها، ووجوه تعليمها، حتى يقفه نظره وبحثه على الصواب من الخطأ فيها من حيث هو إنسان ذو فكر. والثاني: هو العلوم النقلية الوضعية، وهي كلها تستند إلى الخبر عن الواضع الشرعي، لا مجال فيها للعقل إلا في إلحاق الفرع من مسائلها بالأصول.[2]

ويعد التفصيل المنهجي للعلوم، الذي قدمه ابن خلدون، بمثابة الأرضية المعرفية التي ننطلق منها لإعادة الوصل بين العلوم النقلية (الشرعية)، والعلوم الحكمية (طبيعية، واجتماعية) في زمننا المعاصر. وتعد مقالة ابن رشد في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من اتصال، بمثابة اللبنة الأولى للمعرفة الإسلامية المعاصرة، للقضاء على تقسيم العلوم إلى: شرعية، وعقلية؛ إذ لا تعارض بين النقل (الوحي) والعقل بما هو ملكة التفكير والتدبير، ومن ثمَّ إمكانية قراءة التراث قراءة واعية، بتوظيف أحسن ما توصل إليه العقل المعاصر من كشوفات إبستمولوجية، وأدوات معرفية وتقنية، لإعادة الفعالية له. يقول ابن رشد: "...بما أن الفقيه يتعلم ويستفيد مما يشيده الأسلاف من معارف وعلوم تخص القياس الفقهي، فكذلك أن نستفيد مما يشيده القدماء في مجال القياس العقلي، سواء كان أولئك القدماء مشاركين لنا في الملة أو غير مشاركين، لأن علوم المنطق هي جملة مناهج وطرق تتنزل من النظر منزلة الآلات من العمل، ونحن نستعين بالآلات للعمل في شؤوننا اليومية والدينية، دون أن نتحرى في ذلك ما إذا كان صانعها ومنشئها مشاركاً لنا في الملة أو غير مشارك، فنحن نذبح ذبائحنا وأضاحينا مثلاً، بسكاكين لا نتحرى أن يكون

(2) ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**، ضبط وشرح وتقديم: محمد الإسكندراني، بيروت: دار الكتاب العربي، 2004م، ص267.

من صنعها مشاركاً لنا في الملة، بل نتحرى فيها فقط: شروط الصحة... وإذا كان هذا في حياتنا اليومية...فلماذا لا نفعل الشيء نفسه في حياتنا الفكرية...، إذن يجب أن نضرب بأيدينا في كتب القدماء للنظر في ما قالوه من ذلك، فإن كان صواباً قبلناه منهم، وإن كان فيه ما ليس صواب نبهنا عليه."[(3)]

ونص ابن رشد يؤكد ضرورة إعمال العقل الإسلامي في الكتب القديمة. فما حققته الحضارة الغربية من تقدم علمي وتقني، وجب علينا نحن معشر المسلمين النظر فيه للاستفادة منه، شريطة تعزيز الذات المسلمة بتراثها الإسلامي أولاً، والانطلاق من قاعدتين منهجيتين طرحهما الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن، لتجاوز إشكالية المأصول، هما:

1 - كل أمر منقول من الحقل التداولي الغربي معترض عليه حتى يثبت بالدليل صحته، فتوجب هذه القاعدة أن يُطالب المنقول بالأدلة التي تثبت صحته، ثم التعرض له بالطرق الاستدلالية المشروعة، وذلك من أجل اختبار فائدتها؛ أي إثبات المنقول وفق النقد الإثباتي.

2 - كل مأصول من الحقل التداولي الإسلامي مسلَّم به، حتى يثبت بالدليل فساده. وتوجب هذه القاعدة: أن يكون نقدنا للمأصول هو تعليق صحته بانتفاء الأدلة المبطلة،"[(4)] وسمّاه النقد الإبطالي.

وانطلاقاً من هاتين القاعدتين، يمكن قراءة العلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع بوصفه أحد فروعها، قراءة نقدية للوقوف على المضامين الإبستمولوجية التي تنطلق منها، وكيفية الاستفادة منها في دراسة الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي

(3) ابن رشد، أبو الوليد. **فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من اتصال، أو وجوب النظر العقلي وحدود التأويل (الدين والمجتمع)**، مع مدخل ومقدمة تحليلية للمشرف على المشروع محمد عابد الجابري، سلسلة التراث الفلسفي العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط4، 2007م، ص60.

(4) عبد الرحمن، طه. **روح الحداثة: المدخل التأسيسي للحداثة الإسلامية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط1، 2006م، ص13-14.

للمجتمع العربي، بصورة تحقق تكاملها المعرفي مع العلوم الشرعية في الحقل المعرفي الإسلامي.

ويرى أبو القاسم حاج حمد: "أن سبب الأزمة المعرفية في العالم المعاصر، يعود إلى الاضطراب العقلي الناتج عن المسلكين اللذين سلكتهما معرفة البشرية، وإلى الثورة المرتبطة بهما، فشقت المعرفة البشرية مجراها التاريخي عبر طريقين يبدوان مختلفين، وأحياناً متناقضين، هما طريق المعرفة الدينية والميتافيزيقية المستندة إلى الوحي، أو البحث العقلي في المثل العليا وراء الطبيعة، تلمّساً لرؤية كونية غيبية، وطريقة المعرفة التجريبية والتطلع من الجزئي إلى الكلي."

وقد كانت النتيجة برأي حاج حمد: "أن ما بدأ دينياً تحول إلى لاهوت غيبي جبري، استلب الإرادة الإنسانية والقانون الطبيعي، ومبدأً تجريبياً تحول إلى مادية طبيعية جبرية، استلبت الإرادة الإنسانية والقانون الطبيعي نفسه."[(5)]

والعقل الإنساني وإن ثار في الحالتين إلّا أن الغلبة كانت لهذه الأخيرة، لذا وجب تجاوز هذه المعضلة في العالم الإسلامي بقراءة جديدة للوحي كما عبر عنها جابر العلواني: "...العلوم الاجتماعية هي علوم الإنسان والمجتمع، والإسلام هو فلسفة الإنسان والمجتمع، في أحكامه وقيمه ومبادئه ومناهجه، التي تتصف بتوازن حضاري دقيق، وتكامل شامل وترابط عضوي، فالإسلام فيه الفلسفة، وفيه الأخلاق والقانون والنظرية والمنهج، وهذه الأبعاد تجمع في منظومة مترابطة بصورة دقيقة ومتوازنة، فالفلسفة لا تنفصل عن الأخلاق، والأخلاق لا تنفصل عن القانون، والنظرية عن المنهج، وهكذا في رابطة الفلسفة والقانون."[(6)] ويعبّر الدكتور العلواني –في هذا السياق– عن الإجرائية المعرفية للتكامل المعرفي، التي يمكن أن نستدل بها في تشكيل علوم اجتماعية مرجعيتها الإسلام، ومصادرها

---

(5) حاج حمد، أبو القاسم. **منهجية القرآن المعرفية: أسلمة العلوم الطبيعة والإنسانية**، بيروت: دار الهادي، 2003م، ص38–41.

(6) – العلواني، طه جابر. **إصلاح الفكر الإسلامي**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، 2001م، ص127.

المعرفية مرتبطة بالوحي، ومناهجها آليات يستخدمها العقل الإسلامي، للوصول إلى القوانين الناظمة للحياة الاجتماعية بكل أبعادها السياسية والاقتصادية والثقافية، وفي الأخير للقضاء على معضلة الانفصال بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية؛ إذ وجب القيام بعمليتين أساسيتين، هما:

– أسلمة المعرفة بوصفها رؤية لجهد فكري منظم، غايته ابتداع منهج نقدي تحليلي تركيبي، يعمل على تطوير منظور توحيدي تصدر عنه كل العلوم والمعارف.

– والتكامل المعرفي بوصفه حالة تتسم بها العملية التعليمية في المؤسسات الجامعية والأكاديمية، تتبنى رؤية أسلمة المعرفة، لإعادة الوصل بين العلوم الشرعية والعلوم المعاصرة التي من بينها العلوم الاجتماعية.[7]

ثانياً: إشكالية العلاقة بين الدين (الإسلام) وعلم الاجتماع في العالم العربي: مولد العلمانية-مولد المعيارية

ظهر علم الاجتماع في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، بوصفه تخصصاً معرفياً يهتم بدراسة السلوك الإنساني والظاهرة الاجتماعية، ويسعى إلى الكشف عن القوانين التي تحكم سير المجتمعات وتطورها، متبنياً المناهج التجريبية الوضعية كما في العلوم الطبيعية، وبوصفه أحد الأشكال التعبيرية للحداثة الغربية، التي تولدت من رحم نهضة انطلقت في أواخر القرن الخامس عشر الميلادي، دشنت بها المجتمعات الأوروبية العودة إلى المسرح التاريخي بعد عصور ظلام طويلة، وحركة استنارة حمل فلاسفتها على عاتقهم مهمة البحث عن الحقيقة، ونشر المعرفة العلمية، والقضاء على الخرافة والأوهام والأساطير والغيبيات. وفي هذا السياق يقول فولتير: إن الديانة المسيحية حليف قوي للهمجية والوحشية. ويعد (الكوجيتو) الديكارتي الشهير: أنا أفكر؛ أنا موجود، بمثابة اللحظة التأسيسية للمشروعية العقلية بدلاً من المشروعية الدينية "فكل

(7) إبراهيم، أبو بكر محمد. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2007م، ص120.

وعي بالأشياء وبالوجود في كليته يسترد إلى الوعي الذي تكونه الذات عن نفسها بوصفها الأساس الثابت لكل يقين."[8] والمذهب النقدي الكانطي الذي دعا إلى عقلنة الفكر الديني؛ أي إدراك الذات في صورة الوعي المطلق بذاتها، وصولاً إلى نيتشه الذي أقر بإرادة القوة، وأن الأخلاق من نتاج الضعفاء، إلى هوبز الذي عدّ الإنسان بمثابة الذئب لأخيه الإنسان. أدّى هذا كله إلى العنف الابستمولوجي الذي مورس ضد الديانة المسيحية، وإلى نزع القداسة عن الإنسان بما هو إنسان كرَّمه الله. كما أدّى إلى محاصرة الفكر اللاهوتي، وولّد إشكالية في العلاقة بين الدين وبقية العلوم الأخرى في الحقل المعرفي الغربي، وعزّز موقف هذه الفلسفة المادية الإلحادية، الفتوحات العلمية، التي توصلت إليها العلوم الطبيعية، نتيجة لاستخدامها المنهج التجريبي؛ إذ انبثقت عنها ثورة صناعية أثرت في البنية الاجتماعية للمجتمعات الأوروبية، وأدت من ثّم إلى ميلاد طبقات اجتماعية جديدة: برجوازية، وبروليتارية، ونظم إدارية وبيروقراطية حديثة، وثورة فرنسية سنة1789م أسقطت النظام السياسي الملكي المشكّل من طبقة الإكليروس: رجال الدين والإقطاعين، ووضعت النظام الجمهوري القائم على الاقتراع وحق المواطنة، وقامت بفصل تام بين المؤسسات السياسية والمؤسسات الدينية، وعزلت الدين عن كل الممارسات الاجتماعية، وحاصرت الكنيسة ورجالاتها، وأنهت وظائفها التقليدية كالتعليم وجمع الضرائب، وأنشأت بدلاً عنها مؤسسات تعليمية، تنبني فلسفتها التربوية على اللائكية (العلمانية)، أو العلمنة الشاملة المبتورة من كل معرفة لاهوتية.

وفي ظل هذا الإشراق الأوروبي، بحثت الأنوار عن ديانة جديدة تقوم بديلاً عن الديانة المسيحية سمتها "ديانة العقل"، وأعطتها الخصائص ذاتها: الألوهية، اليقينية، الوثوقية التامة في مسلماتها، فبدأت مختلف العلوم الاجتماعية تهتم بدراسة الدين بوصفها ظاهرة اجتماعية، والإنسان هو من أوجدها بسبب الخوف

(8) بلعقروز، عبد الرزاق. **التحولات الفكرية في الفلسفة المعاصرة**، بيروت: الدار العربية للعلوم، ط1، 2009م، ص135.

الذي يسكنه، أو بسب شعور نفسي غريزي يتجلى في شكل طقوس وشعائر يؤديها هو بنفسه. وذهب أوجست كونت مؤسس علم الاجتماع إلى أبعد من ذلك، عندما قسم مراحل تطور المعرفة البشرية إلى ثلاث مراحل أساسية: المرحلة اللاهوتية، والمرحلة الميتافيزيقية، والمرحلة الوضعية، وهي آخر المراحل وأرقاها للبشرية؛ إذ يسود المنهج العلمي الوضعي -بزعمه- في دراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية. ويرى "أوجينو ترياس" أن المقاربات المنهجية للدين في العلوم الإنسانية الغربية أخذت في الغالب الأشكال الآتية:[9]

1 - الدين بوصفه أيديولوجية ووعياً زائفاً، يعدّ مسكناً من السلوك معروضاً في عالم دون قلب، وهو شكل بديل من الغبطة والسعادة، في إطار (سوسيو اقتصادي)، غير ملبٍّ للرغبات وبئيس، يجب البحث عن معناه وحقيقته، وإيجادهما في صلب الصراع الطبقي وعلاقات الملكية، هذا الدين في مجمله، عند ماركس وإنجلز وأنصارهما.

2 - الدين بوصفه تجلياً للماهية المطلقة في شكل، أو في صورة مثلية في منتصف الطريق ما بين الفلسفة والفن، لم يصل بعد إلى الصيغة المضبوطة للحقيقة، وهذا فهم هيجل وأتباعه الأرثوذكسيين بعده.

3 - الدين بوصفه تعبيراً وعرضاً لإرادة السلطة التي انحطت، يُتهم بأنه تعبير عن إرادة مريضة تعدي كل إرادة إيجابية عن طريق الإحساس الذي يسمم أعضاءها؛ إحساس هو في الحقيقة حقد، وشراهة الانتقام وصراع ضد الموت، وضد كل حيوية وكل مجازفة.

4 - الوهم الديني بوصفه محركاً لا شعورياً، يخدش جسده الخاص ويشلّه بمواظبة صوتية معقدة، كما يحدث في الهستيريا، وينظم الوهم الألفة الأكثر

---

(9) ترياس، أوجينو. **التفكير في الدين الرمز المقدس: الدين في عالمنا**، بيروت: تحت إشراف جاك دريدا وجياني فاتيمو، ترجمة: محمد الهلالي، وحسن العمراني، الدار البيضاء: دار توبقال، 2003م، ص93-94.

حميمية والأكثر مدعاة للخجل عبر طقوس احتفالية معقدة، كما يحدث في العصاب الوسواسي، ويؤدي إلى بناءات لاهوتية تنسب إلى الآلهة، التي تدفع الذات المستطرة إلى شكل الدوار المزدوج للجلاد والضحية، مثلما يحدث في الذهان الهذياني، كما نجدها في أعمال فرويد وأتباعه.

هذه المقاربات المنهجية للدين بما هو ظاهرة اجتماعية، عرفت حركة مدّ وجزر في السوسيولوجيا، حكمتها العوامل السياسية والتغيرات الاجتماعية في المجتمعات الأوروبية. فبعد الحرب العالمية الثانية انقسم علم الاجتماع على ذاته إلى: علم الاجتماع الماركسي، وجغرافيته هي أوروبا الشرقية والاتحاد السوفيتي. وعلم الاجتماع البرجوازي، وجغرافيته أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، وبهذا تحول علم الاجتماع إلى أيديولوجيا تدافع عن خيارات النظم السياسية. وفي كلتا الحالتين، فإنه يرتكز على الفلسفة الوضعية المتطرفة. ولهذا حارب الشيوعيون الدين بوصفه أحد أشكال الوعي الزائف، وعدّه المحافظون أحد العوامل المساعدة على تدعيم النظام الاجتماعي الليبرالي في الحفاظ على التوازن الاجتماعي، فعرف انحساراً رهيباً بسبب الاستهلاك المادي المفرط في دولة الرفاه الاجتماعي. وفي التسعينيات من القرن الماضي، وبعد انهيار الكتلة الشيوعية في كل العالم، أعلنت الولايات المتحدة الأمريكية عن ميلاد نظام دولي جديد هي قائدته، وقد دعمته بالعولمة الاقتصادية المتمثلة في فتح الأسواق الداخلية المحلية أمام المنتجات الغربية، وضمان حرية حركة رأس المال والعمالة وتنقل الأفراد، مستندة إلى ثورة تقانية أدت إلى فتوحات في مجال وسائل الاتصال الحديثة، عملت على تفتيت المجتمعات الغربية؛ فانتهت المعاني الاجتماعية نتيجة للتبذير الاجتماعي، كما عبر عنه "ألان توران" في دراسته النقدية للحداثة الغربية. وعاد الزخم للظاهرة الدينية في ظل التنامي المتزايد للحركات الدينية في العالم. ومن جهة أخرى عادت الدراسات التفكيكية للحداثة الغربية، ومساءلة مناهجها ومنطلقاتها من طرف فلاسفة أمثال: ميشال فوكو، والتوسير، وبورديو، وغيرهم.

أمّا بالنسبة إلى العالم الإسلامي والعربي، فقد عانى منذ القرن الخامس عشر الميلادي تقريباً، انحطاطاً حضارياً، بسب انكفاء العقل الإسلامي عن المساءلة والنقد والإبداع، واستسلامه لأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية المتردية، إلى أن صدمته الظاهرة الاستعمارية في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي، كأحد تجليات الحداثة الغربية القائمة على فرض التعليم وتنوير الشعوب، فوخزت ضميره -على حد تعبير مالك بن نبي- فبدأت نهضة عربية تسائل أبعاد التخلف الحضاري للمجتمعات العربية، وانطلقت موجات الإصلاح الاجتماعي ضمن الدائرة الدينية ذاتها، مثّلها كل من: محمد عبده، وجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، والكواكبي، ورفاعة الطهطاوي...، إلّا أنها اصطدمت بموروث ثقافي شكّلت قراءة الدين التأويلية أكبر مكون له؛ إذ رفض كل التغيرات والإصلاحات وعدّها مساساً بالدين ذاته. لقد سهّل هذا الجمود الثقافي والتكلس الاجتماعي والاقتصادي، من عملية الاختراق الثقافي الغربي، الذي عمل على إيجاد نظم تعليمية مدنية موازية للنظم التعليمية التقليدية التي كانت سائدة، لخدمة مصالحه الاستعمارية، من خلال إنتاج نخب تعمل على إدارة الأهالي بدلاً عنه.

وأدّت هذه الثنائية إلى الصراع بين اتجاهين داخل الحركات الوطنية التحررية في العالم العربي؛ اتجاه إصلاحي يمثّله رجال الدين وحاملو الفكر الإسلامي (ابن باديس أنموذجاً في الجزائر)، واتجاه ذو ثقافة غربية (فرحات عباس أنموذجاً). وعزّز كل اتجاه مواقعه الاجتماعية عن طريق النظم التعليمية والأحزاب والجمعيات، إلى أن حصلت معظم الأقطار العربية على استقلالها السياسي في النصف الثاني من القرن العشرين، وحاولت النظم السياسية، سواء التي أتت تتويجاً لحركات التحرر الوطني أو النظم التقليدية التي ساهمت في إجلاء المستعمر من ممالكها، بناء دول قومية على الطريقة الأوروبية لتتولى عمليات التحديث السريع؛ فأنشأت المعاهد والمؤسسات الجامعية وأوكلت لها مهمة التعليم والتحديث، إلّا أنها استوردت مناهجها التعليمية الجامعية من الثقافة الغربية، فأثارت كثيراً من الإشكالات التربوية، خاصة على مستوى

العلوم الاجتماعية، واستمرت الثنائية التعليمية التي تحدثنا عنها سابقاً في تعميق الازدواجية الثقافية (علوم عقلية، وعلوم إسلامية).

وظل الصراع مستتراً بين نخبها في الحقل السياسي والاجتماعي، إلى أن آلت الغلبة إلى أصحاب الاتجاه الأول ذي التكوين الغربي، ممثلاً في القوميين واليساريين، الذين أعلنوا أن الإصلاح الحديث سيؤدي تدريجياً إلى القضاء على الدين وعلومه، كما حدث في أوروبا على حد زعمهم، فأنشئت كليات للآداب والعلوم الاجتماعية، تقوم بتدريس العلوم السياسية والقانونية، والاتصال، وعلم الاجتماع كأحد فروعها. وقد تلقف الرواد الأوائل علم الاجتماع من دارسيه في العالم الغربي، وعدّوه بمثابة علم طبيعي يسعى إلى التوصل إلى القوانين الاجتماعية، متغافلين عن مضامينه الثقافية وأبعاده المعرفية المرتبطة بالظروف التاريخية للمجتمع الأوروبي. ومن هنا التبست علاقة علم الاجتماع بالدين الإسلامي وعلومه، وتم تبني مناهجه الوضعية في دراسة الظاهرة الدينية، وتم التأثير بالمقاربات الأوروبية في دراسته، خاصة الماركسية منها (الدين أفيون الشعوب)، بوصفه أحد أشكال الوعي الزائف، وساندتهم كثير من النظم العسكرية التي حكمت المجتمعات العربية في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، التي استخدمته بوصفه أيديولوجية، لتبرير مشاريعها الاشتراكية كما حدث في مصر والجزائر، إلا أنه بعد انهيار معظم المشاريع القومية، ووصول التنمية الاقتصادية في معظم الأقطار العربية إلى أفق مسدود، تم التخلي عن علم الاجتماع ونخبه، التي لم تجد من معارك وهمية تقودها سوى ضد الحركات الإسلامية المتصاعدة ومؤسساتها.[10] وفي المقابل نمت حركة فكرية إسلامية تسعى إلى إعادة التجديد على المستوى الديني، منطلقة في قراءتها للعلوم الاجتماعية من ضوابط النص الشرعي، لا متجاوزة له، ووجهت انتقادات علمية

(10) انظر: المقالات والهجوم في:
- الهرماسي، عبد الباقي وآخرون. **الدين في المجتمع**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، 2008م.

لعلم الاجتماع بوصفه أحد الأشكال التعبيرية للحداثة الغربية، وأن ليس كل ما توصل إليه هو الحقيقة المطلقة، وانتقدت مناهجه الوضعية المتطرفة التي تتوارى تحت غطاء الفلسفة المادية الإلحادية، وناقشته من خلال:

– الكشف عن الأبعاد الإبستمولوجية والمضامين الأيديولوجية لعلم الاجتماع، الذي أدى إلى توليد العلمانية المتطرفة، بدلاً من العمل على حل المشكلات الاجتماعية التي يعانيها المجتمع العربي، وكذلك بوصفه تتويجاً للفلسفة المادية القائمة على المناهج الكمية والرياضية، والملغية لخصوصية الإنسان مخلوقاً كرمه الله.

– الكشف عن الهزال المعرفي لعلم الاجتماع، الذي لم يقدِّم في الغالب أي إضافة إلى الحقل المعرفي الإسلامي، ما عدا توليد المنظور العلماني الذي يعني إقصاء الدين عن دائرة الحياة الاجتماعية في كليتها.

– استمرار ترسيخ الازدواجية الثقافية التي أدت إلى انفجارات اجتماعية عنيفة، تتحمل نخب التغريب جزءاً من مسؤوليتها، وهو ما يمثله العنف السياسي في الجزائر.

وترى هذه الفلسفة الإسلامية أن الحل لهذه المعضلة الفكرية يتم من خلال:

أ – العودة إلى التراث الإسلامي لتأصيل العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المنظومة المعرفية الإسلامية، وهو ما أطلقت عليه اسم أسلمة العلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع أحد فروعها.

ب – إنشاء مؤسسات تعنى بدراسة التراث الإسلامي، والإسهام في حل المشكلات التي يعانيها العالم الإسلامي، ويمثّل اليوم المعهد العالمي للفكر الإسلامي أنموذجاً على هذا التشكّل المؤسسي.

ت – محاولة القضاء على الازدواجية التعليمية، بابتداع منهج التكامل المعرفي في المناهج التعليمية الجامعية، وهي منهجية تجمع بين التعليم المدني المعاصر

والتعليم الشرعي، بتزويد الطلبة بفلسفة تربوية منطلقة من قراءة الوحي (القرآن والسنة)، وتجديد المناهج والمعارف والمقررات.

ثالثاً: إمكانية تطبيق التكامل المعرفي في المناهج التعليمية الجامعية لعلم الاجتماع

لا بدّ من أن نعرج على الإشكالات النظرية والتصورية التي يطرحها علم الاجتماع بوصفه تخصصاً معرفياً في الجامعات العربية، والدراسات النقدية التي تناولته ضمن أدبيات علم اجتماع المعرفة، من منطلق أنه علم يحتاج إلى إعادة صياغة أطره التصورية، لنتمكن من دراسة المجتمع العربي المعاصر، ونمنحه خصوصيتنا الثقافية القومية. ولعل أخصب هذه الدراسات هي دراسة عبد الباسط عبد المعطي، التي نشرها في الفصل السادس من كتاب له تحت عنوان: "اتجاهات نظرية في علم الاجتماع"، لخص فيه ملحوظاته حول واقع علم الاجتماع في العالم العربي. وهي ملحوظات تتعلّق بالتوجهات النظرية، وتتمثل في أن العدد الأكبر من المشتغلين بعلم الاجتماع في الوطن العربي، ينتمي روحاً وتأليفاً إلى الاتجاهات المحافظة، سواء أكانت وظيفية أم تقليدية أم إمبريقية تجزيئية، يليهم أصحاب اللقيط النظري من هنا وهناك، ورأى أن أكثرهم جدارة هم أصحاب الاتجاهات النقدية والتجديدية.

أمّا ما يتعلق بموضوعات البحث السوسيولوجي، فمع أنه ليس بالموضوع وحده تقوم الجهود البحثية؛ لأن التوجه النظري والتناول المنهجي أو المعالجة تؤديان الدور الأكبر، فإن ثمة موضوعات محددة مسبقاً مثل: علم الاجتماع الصناعي، والفلكلور والثقافة، والقرية المصرية، تأخذ حصة الأسد من الدراسات السوسيولوجية، بينما يتم إغفال الموضوعات الرئيسة،كالتغير الاجتماعي، والطبقات الاجتماعية، والصراع الاجتماعي، إلخ.

وثمة ملحوظات تتوقف عند التناول المنهجي؛ إذ يعاني البحث السوسيولوجي في الوطن العربي بصفة عامة من مأزق منهجي يرتبط مباشرة بأنماط التوجه

النظري، وبنوعية الموضوعات التجزيئية المحدودة، وتغدو قيم الاستسهال والتبسيط المخل، والازدواجية بين القول والفعل، ملامح أساسية تؤثر في الباحث السوسيولوجي، فضلاً عن روافد علم الاجتماع الأحادي الجانب المنقول، الذي يقتل غالباً ملكات النقد والتجديد.

أمّا الملحوظات المتصلة بوظائف علم الاجتماع، فطرحت في السؤال الآتي: ما الدور الذي يؤديه علم الاجتماع في العالم العربي؟ ولخص عبد الباسط ملحوظاته فيما يأتي:

انطلاقاً من ندوة أعدتها مجلة العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت تحت عنوان "ثبات وتغير صورة المجتمعات النامية في أدبيات العلوم الاجتماعية في الغرب"، تم التوصل إلى نتائج مهمة وخطيرة، مفادها أن الهدف من سعي الدراسات هو تزييف واقع المجتمع العربي والوعي به، وأن معظم ما كتب عن العالم الثالث -والعربي جزء منه- له هدف سياسي، وكانت الهيئات الممولة للبحوث مدعومة من المخابرات الأمريكية.

ورأى أن امتدادات تبعية علم الاجتماع لصورة أخرى من التبعية أدّى إلى هزال أدواره، وانحصاره في التدريس والتلقين خلف أسوار الجامعة، فندر اهتمام الباحثين في أدوار العلم المجتمعية.[11]

أمّا الباحث الجزائري العياشي عنصر، فأرجع الأزمة التي يعانيها علم الاجتماع في الجامعات الجزائرية إلى سيطرة السياسي على العلمي، وعدوانية المجتمع وانغلاقه، وضعف منظومة التكوين، وإهمال البحث وتهميشه. وتوصل العياشي من خلال شرحه المستفيض لهذه العوامل إلى أن "ما يميز علم الاجتماع اليوم في بلداننا سواء في التدريس أو البحث هو التأرجح بين التبني غير النقدي للمقاربات والأطر النظرية والمنهجية المتطورة في مراحل مغايرة، واستخدامها

(11) عبد المعطي، عبد الباسط. **الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، سلسلة عالم المعرفة، 1998م، ص163.

بطريقة ميكانيكية بوصفها قوالب جاهزة لفهم الواقع الاجتماعي للجزائر."[12]

إن هذه المقاربات النقدية التي تنطوي في الغالب على الوصف الظاهري للأزمة، التي يعانيها علم الاجتماع في العالم العربي، لم تقدِّم رؤى معرفية لحل الأزمة، وإنما تحاكي –في الغالب– الآخر في الحقل المعرفي الغربي عندما يتعامل مع أزمة علم الاجتماع كما فعل ألفن جولدنر في كتابه: "الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربي". ولكن، في المقابل توجد محاولات جادة قام بها باحثون في الفكر الإسلامي المعاصر، أرجعوا سبب الهزال المعرفي لعلم الاجتماع والعلوم الاجتماعية والإنسانية في العالم العربي، إلى مضامينها الأيديولوجية ومنطلقاتها الفكرية ذات البُعد الوضعي المادي، المرتبطة بالتجربة البشرية الغربية، فقد انطلقت هذه الحركة الفكرية في الثمانينيات من القرن الماضي، من خلال جهود فردية، أو مؤسساتية كالمعهد العالمي للفكر الإسلامي، أو بعض مراكز الدراسات الاجتماعية والدينية، أو تأسيس مجلات تعنى بالاجتهادات المعاصرة لهذه العلوم، وعلى رأسهم طه جابر العلواني، ومحمد العطاس، والفاروقي، وأبو القاسم حاج حمد، وعبد الوهاب المسيري...،[13] وقامت بتطبيقات التكامل المعرفي من خلال استحداث جامعات إسلامية كالجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا. وتحتاج هذه التجربة إلى إغناء أكبر، وإمكانية الاستفادة منها في الجامعات العربية، للقضاء على الازدواجية التعليمية، وتوحيد الفلسفات التربوية المنبثقة من الرؤية التوحيدية

---

(12) عنصر، العياشي. **نحو علم اجتماع نقدي، دراسات نظرية وتطبيقية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2003م، ص63–80.

(13) نذكر بعض عناوين الكتب التي صدرت للمؤلفين في هذا الحقل:

– العطاس، محمد نقيب. **مفهوم التعليم في الإسلام: إطار تصوري لفلسفة التعليم**، ترجمة: حسن عبد الرزاق،كوالالمبور: المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية، 1989م.

– الفاروقي، إسماعيل راجي، ونصيف، عبد الله عمر (تحرير). **صياغة العلوم الطبيعية الاجتماعية من وجهة نظر إسلامية**، جدة: شركة عكاظ للنشر والتوزيع، وجامعة الملك عبد العزيز، 1984م.

– المسيري، عبد الوهاب، والعظمة، عزيز. **العلمانية تحت المجهر: حوارات القرن الجديد**، دمشق: دار الفكر، 2000م.

الإسلامية. وتمت صياغة عدة مبادئ لخصها أبو بكر محمد أحمد إبراهيم في كتابه القيم: "التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية" على النحو الآتي:

1 - أسلمة المنهج(14)

يندرج في سياق هذا المنهج عددٌ من الآليات، تتمثل في:

- إشباع المناهج الجامعية بالمفاهيم والتصورات الإسلامية بعد عزل المفاهيم والتصورات اللادينية.
- جعل المعرفة الإسلامية الموروثة ملبية لمتطلبات العصر، وأقدر على مواجهة قضايا العصر.
- تحقيق التكامل المعرفي في بنية المنهج الجامعي.
- إسلامية المنهج جهد فكري له مستويان؛ أولهما فلسفي ونظري (حقيقة العلم، مصادره، وظائفه)، وثانيهما عملي تطبيقي (تنمية تصنيف العلوم وتنظيمها لأغراض التعليم والتعلم).(15)

2 - مفهوم التكامل المعرفي

إن بناء المناهج في ضوء مفهوم التكامل المعرفي -في السياق الإسلامي- يعنى أن تترجم هذا المفهوم في مستويين، لا يغني أحدهما عن الآخر، الأول: المنهج الذي يعالج قضية تخطيط المنهج وتنظيمه من منظور يستصحب المبادئ الإسلامية المتصلة بقضيتي التعليم والمعرفة. والمنهج الذي تتم فيه ترجمة مفهوم التكامل المعرفي في بنية المعرفة، التي تشكل محتوى المنهج، وذلك على أساس أن قضية المناهج المتكاملة قضية معرفية منهجية."(16)

---

(14) إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص196.

(15) المرجع السابق، ص196.

(16) المرجع السابق، ص196.

3 – تصنيف المعرفة

تتمثل أهمية مبادئ التوحيد بالنسبة إلى المعرفة في أن الأخيرة سيعاد صياغة مبادئها في ضوء المبادئ الوجودية الخمسة التي حددتها رسالة إسلامية المعرفة في: وحدة الخالق، ووحدة المخلوق، ووحدة الحقيقة، ووحدة الحياة، ووحدة الإنسانية.

فهذه المبادئ الوجودية لها دلالتها المعرفية والأخلاقية التي تضع جملة من المعالم والمبادئ الرئيسة للتصور الإسلامي للمعرفة:

– وحدة المعرفة والصورة التي تظهر عليها، فالمعرفة في حقيقتها واحدة؛ لأن الحقيقة واحدة، ولكنها غالباً ما تظهر في مجالات وحقول معرفية وفروع مختلفة، وهذا يقتضي أن لا تعمل تلك الوحدة في ظل العناية بالفروع.

– ترجمة مبادئ التوحيد في المجال المعرفي؛ إذ يناط بهذه الترجمة تحويل التوحيد من مجرد العلاقة التصورية لثنائية الخالق والمخلوق، إلى محتوى معرفي يصل الإنسان بربه، عن طريق تعقل الإنسان للوحي، واكتشاف سنن الخلق في إطار انقياد الإنسان لأمر الله سبحانه وتعالى.

– الغاية من اكتساب المعرفة، التي تفسح مجالات واسعة لربط المعرفة بالأخلاق، في إطار التفاضل القائم بين القيم الإسلامية والقيم النفعية، تتصل بتطبيقات المعرفة وانعكاسات العلم على السلوك الإنساني؛ إذ لا ينظر للمعرفة من زاوية الإدراك الحرفي المهني البحت فحسب، الذي يحصر المعرفة في حدود التخصص الضيقة، بل لا بدّ من أن يتم استيعاب المعرفة الإنسانية ضمن مهام الاستخلاف والأمانة."[17] وفضَّل محمد نقيب العطاس تقسيم المعرفة إلى نوعين على النحو الآتي:

– العلوم الدينية، وتتمثّل في: القرآن وتاريخ الرسل والرسالات، والحديث والسيرة النبوية، والشريعة، وعلم الكلام، والميتافيزيقا الإسلامية، والعلوم اللغوية.

(17) المرجع السابق، ص208.

– العلوم العقلية والفكرية والفلسفية، وتتمثّل في: العلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية، والعلوم التطبيقية، والعلوم التقنية.

ويرى أن مجموعة العلوم العقلية والفكرية والفلسفية تحتاج برأيه إلى أن تخضع إلى عملية أسلمة، خاصة العلوم الإنسانية (الاجتماعية)، أمّا العلوم الطبيعية والتطبيقية، فإن أسلمتها تشمل بعض مناهجها، خاصة عندما يتعلق الأمر بتفسير الحقائق وصياغة النظريات.(18)

خاتمة

لقد توصلت الدراسة إلى أن ثمة أزمة أخلاقية قيمية معرفية يعانيها علم الاجتماع في الوقت الحاضر، لذلك عملت الدراسة على محاولة وضع تصور لعلم اجتماع متبنٍ الرؤية الإسلامية، ورأت الدراسة أن ثمة مبادئ كبرى تعدّ بمثابة خارطة طريق للمعرفة الإسلامية المتعلقة بالعلوم الاجتماعية: أسلمة المنهج، والتكامل المعرفي، وتصنيف المعرفة في ضوء الرؤية التوحيدية، يتم من خلالها إعادة صياغة المناهج التعليمية الجامعية لعلم الاجتماع في الجامعات العربية، للقضاء على الاختلالات الفكرية التي يعانيها علم الاجتماع على مستوى النظرية والمنهج، وذلك ضمن المستويات الآتية:

– المستوى المعرفي الإبستمولوجي، ويتم تحقيقه بإعادة النظر في المقررات الدراسية لعلم الاجتماع ووحداته. وتطوير مداخل منهجية إسلامية، تعنى بدراسة السلوك الإنساني والظاهرة الاجتماعية.

– المستوى العملي التطبيقي، ويتم تحقيقه بإعطاء دور لعلم الاجتماع بوصفه تخصصاً مكملاً لعلوم الوحي في فهم المشكلات الاجتماعية، التي تعانيها أمتنا العربية والإسلامية المعاصرة.

– الإسهام في الجهود الحضارية على المستوى العالمي، وذلك بطرح البديل المعرفي من منظور توحيدي إسلامي.

---

(18) المرجع السابق، ص211.

الفصل الرابع

تطبيقات فلسفة التكامل المعرفي
في مساقات العلوم السياسية
بحث في أسس التوصيف وفق المدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية

عبد القادر سعيد عبيكشي[(1)]

مقدمة

تأتي هذه الورقة مساهمة مني في إبراز دور الفلسفة المعرفية (القديمة الجديدة) في فرع العلوم السياسية، كون هذا الأخير صار علماً تابعاً لمدارس الغرب، بما تحمله هذه الأخيرة من شركية هدمية لا تخدم العالم الإسلامي، بل إنها في كثير من نظرياتها ومصوغاتها العلمية تتنافى مع تعاليم القرآن والسنة النبوية، وهو ما أثر كثيراً في الاستفادة من العلوم السياسية في حركة النهضة والتجديد الإسلامي، وعليه فإن المداخلة هي اجتهاد بسيط نسعى من خلاله إلى تحريك طاقات الإخوة المهتمين في العلوم السياسية بالبحث أكثر في هذا الموضوع، ملتزمين برؤية التكامل المعرفي، والإمكانية المتاحة في تطبيقها في هذا التخصص الأكاديمي.

أولاً: المفاهيم المفتاحية للمدرسة (السُّننية المقاصدية التكاملية)

(1) ماجستير في العلوم السياسية، أستاذ العلوم السياسية في جامعة جيجل بالجزائر. البريد الإلكتروني: kaidsalah@yahoo.fr

من أبجديات المنهجية العلمية في مناقشة مثل هذا الموضوع، أن يتم توضيح أهم المفاهيم التي تعالجها الدراسة. فأهم ما يرد في الدراسة هو طبيعة المدرسة التي أنطلق منها وبها في معالجة الموضوع؛ فالمدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية، كما يعرفها المفكر الجزائري الطيب برغوث هي "المصب الذي تجتمع فيه كل روافد الخبرة، والرشد الذي تتفتق عنه عبقرية البشر، وتجاربهم المتنوعة."(2)

فمن خلال هذا التعريف الموجز نستشف مجموعة من الخصائص التي هي في الوقت نفسه تعريف للمدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية. وهي تراكم إنساني يجمع بين الخبرة التي تعبر عن توازن معرفي وعقدي، ورشادة هذه الخبرة أيضاً، كون الرشد حالة إنسانية لا تكون دون وعي بأبعاد السُّنن الناظمة لحركة الكون المسيّرة له، ودون إدراك كذلك لمقصد الرؤية العامة المتوافق مع أحكام الشرع الحنيف، ولا دون تكامل بين الخبرة الحضارية الناتجة من تجارب متنوعة، ينظمها ويضبطها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

وبتفصيل في مكونات المدرسة نفصل كل مكون عن الآخر، حتى تتضح بصورة جلية معالم هذا الترابط، وأهميته في فهم الأبعاد العامة للمدرسة، وسيكون ذلك على النحو الآتي:

1 - السُّننية: وهذا المركب كما يعرفه الدكتور عماد الدين خليل هو "إثارة الفكر البشري، ودفعه إلى التساؤل الدائم والبحث الدائب عن الحق، وتقديم خلاصات التجارب البشرية عِبَراً يسيرُ على هديها أولو الألباب... وإزاحة لستار الغفلة والنسيان في نفس الإنسان، وصقل ذاكرته وقدرته على المقاومة، لكي تظل في مقدمة قواه الفعالة... وتقديم الدليل على علم الله الواسع الذي أحاط بحركة التاريخ ماضياً وحاضراً ومستقبلاً... ثم تأكيد البرهان على الحق الواحد الذي جاء

(2) برغوث، الطيب. "نحو نهضة حضارية للأمة"، **مجلة المقدمة**، ماليزيا: مجموعة الشهاب للإعلام، 2005م، ص18.

به الأنبياء السابقون جميعاً، وسعوا إلى أن يقودوا أممهم إلى مصدره الواحد الذي لا إله إلا هو... والوقوف على السنن والنواميس الثابتة، القائمة على أن الجزاء من جنس العمل، وضرورة تحرك الجماعة (المدركة الملتزمة) متجاوزة مواقع الخطأ التي قادت الجماعات البشرية السابقة إلى الدمار... من أجل بناء عالم لا تدمره تجارب الخطأ والصواب."(3)

ونجد تقريباً التعريف نفسه لدى الدكتور الطيب برغوث؛ إذ يقول: "من يدرس التاريخ الحضاري للمجتمعات البشرية، يلحظ بوضوح الدور المحوري الحاسم للثقافة السننية أو اللاسننية، في ما يطبع هذه المجتمعات من فعالية بنائية تكاملية أصيلة ومتوازنة، صنعتها الثقافة التوحيدية السننية المنافية للخرافة والهوى...،"(4) ويضيف من ناحية أخرى: "هي التي تمنح الفرد والمجتمع شمولية الرؤية، وشمولية الاستثمار، لكل منظومات سنن التسخير في تكوين الإنسان."(5)

من خلال كل ما تقدم نصل إلى إدراك أن السنن هي قيمة ومعادلة حضارية مهمة في فهم التطور وأبعاده ومسبباته، وفهم أيضاً طبيعة الحراك الذي مرت وتمر به المجتمعات، ومن ثمّ يمكن استخدام هذه المعادلة بما يحقق النهضة الحضارية التي تنشدها المجتمعات الإسلامية، وما يميز هذه الأخيرة هو التزامها بالمعطى الشرعي، الذي هو أساس تكوينها وحركيتها.

2 – المقاصدية: يبدو واضحاً أن المفهوم الوحيد المقصود في الدراسة هو الفكر المقاصدي، وما له صلة، إما بالعلوم الإنسانية، وإمّا بالحياة العامة، ويمكن الأخذ أيضاً بتعريف الشيخ علال الفاسي الذي مفاده: "المراد بمقاصد الشريعة:

---

(3) انظر التعريف في:

– شريح، محمد عادل. "مفهوم السُّننية بين الدلالة القرآنية والتوظيفات الحداثية":

– http://www.alqlm.com/index.cfm?method=home.con&contentid=358

(4) برغوث، الطيب. **مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية: قراءة في سنن التغيير الاجتماعي**، الجزائر: دار قرطبة، ط1، 2004م، ص106.

(5) المرجع السابق، ص107.

الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها،"[6] ويعرفها الدكتور أحمد الريسوني: "إن مقاصد الشريعة هي الغايات التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها لمصلحة العباد."[7]

أما بخصوص تطبيقاتها في هذه الدراسة، فإنها لن تكون محصورة في آيات الأحكام وأحاديث الأحكام، بل كل الآيات والأحاديث التي لها مقاصدها؛ فالقصص القرآني له مقاصده، والأدعية القرآنية والنبوية لها مقاصدها، وضرب الأمثال في القرآن والسنة له مقاصده؛ كما للآيات والأحاديث التشريعية مقاصدها.[8] وهذا ما يجب الأخذ به في فهم أبعاد هذه الأخيرة، ومدى إمكانية اعتمادها بوصفها آليات تحليل وتفسير وبحث واستقصاء. ولا يمكن أن تخرج العلوم السياسية عن هذه الجوانب المذكورة.

3 - **التكاملية:** ويقصد بها مجموع الخبرات الحضارية التي وجدت في فرع علمي، أو نظام معرفي ما، وإلزامية الأخذ لهذه الخبرة أو التجربة بغية اعتمادها أساساً أو منطلقاً، والعمل على تقصي نقاط قوتها والاستفادة منها، ومواطن زللها، ومن ثم تجاوزها أو تصحيحها إن كان الأمر يستدعي ذلك. وأساس هذا المكون هو أن الحاجة إلى جهد الآخرين المبني على قراءة سننية منطلقها القرآن والسنة، ونظرية مقاصدية تدرك طبيعة المقصد الشرعي من الأحكام وتنزيلها على الواقع، تستوجب من الجميع الإحساس العميق بالحاجة لجهد الآخرين، وذلك بمكاملة الجهود، فيعمل كل طرف في معادلة التغيير والإصلاح والتجديد، ودعم غيره،

(6) القحطاني، مسفر بن علي. **الوعي المقاصدي: قراءة معاصرة للعمل بمقاصد الشريعة في مناحي الحياة**، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط1، 2008م، ص19.

(7) الريسوني، أحمد. **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**، بيروت: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط4، 1995م، ص19.

(8) الريسوني، أحمد. "البحث في مقاصد الشريعة: نشأته وتطوره ومستقبله،" موقع الدكتور الريسوني: www.raissouni.org.

ليكون جهداً يضاف إلى خبرات الصحوة والمجتمع والدولة والأمة.[9]

والتعريف الإجرائي الذي تتبعه الدراسة لأصل مفهوم (فلسفة التكامل المعرفي)،[10] يقصد به عملية تفعيل الرؤية الإسلامية في كل مجالات العلوم، سواء كانت علوماً طبيعية أو اجتماعية أو إنسانية أو شرعية، فالمعرفة التي تجمع بين هداية الوحي والخبرة البشرية في عملية تفهم الحقائق التي تبحث فيها، يمكن وصفها بالمعرفة التكاملية.

ثانياً: الأبعاد المنهجية في دراسة التكامل المعرفي في العلوم السياسية

مناقشة فلسفة التكامل المعرفي في العلوم السياسية، ولا سيما المتعلق منها بمساقات التخصص، تُعدّ إشكالية جوهرية بُنيت على متغيرين هما: آليات توصيف المساقات وفق مفهوم التكامل المعرفي، وهذا يعدّ متغيراً مستقلاً، واستخدام أدبيات المدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية في هذه العملية وهو متغير تابع.

وبناء على هذين المتغيرين أطرح الإشكالية البحثية على النحو الآتي:

ما مدى إمكانية توصيف مساقات أكاديمية في العلوم السياسية تأخذ بالتكامل المعرفي بوصفه منطلقاً بنائياً لها؟ وإلى أي مدى يمكن للمدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية أن تُعدّ النظام المعرفي لهذه العملية؟

ويمكن بحث هذه الإشكالية انطلاقاً من ثلاثة محاور هي:

- تدريس العلوم السياسية بصورته الواقعة: المنطلقات والآليات.
- السُّننية والمقصد والتكامل: مداخل التكامل المعرفي في العلوم السياسية.

---

(9) إن مدرسة (الاستقلالية النوعية التراكمية التكاملية) يمكن أن تكون الأكثر توضيحاً لهذا البعد، وهذه الأخيرة هي أحد إبداعات المفكر الجزائري مالك بن نبي ومن بعده أحد تلامذته الأستاذ الطيب برغوث. ولتوضيح أكثر، يمكن العودة إلى كتب هذا الأخير؛ لأنه بسط فيها القول والتوضيح.

(10) انطلاقاً من أن الدراسة ليست ضمن المحور النظري، ولهذا فالتركيز على مفهوم التكامل المعرفي.

- أنموذج تخصصي (التنظيمات السياسية والإدارية- مرحلة الدراسات العليا).

وسنعتمد في تحليلنا على منهج نظري هو (المنهج عبر- الحضاري)، ويقصد به: المنهج الذي يراعي في أدواته وقواعده ونظرياته، البُعد الحضاري أساساً له، وطبيعة الحضارات ومقوماتها مادة له، والبحث في تراكميتها وإضافاتها واقعاً له.

1 - تدريس العلوم السياسية بصورته الواقعة: المنطلقات والآليات

يعترف الباحثون والأكاديميون المهتمون بمتابعة حركة التطور أو الانحسار التي يعرفها التعليم الجامعي في أوطاننا في الوقت الحالي، بمسألة أصبحت الشغل الشاغل لكل المسؤولين والطلبة، وهي (ربط الجامعة بسوق العمل)، فقد أصبحت هذه المسألة حديثاً يطول فيه الشرح والحجج والتحليل. وفي هذا السياق يقول الدكتور أمين الخولي: "تواجه منظومة التعليم العالي بدورها تحدياً جديداً، مرده أن خريجيها سيتحملون المسؤولية بعد عقد أو أكثر... وتصبح مسألة دور منظومة التعليم العالي في المساهمة في حفز المواطن لمواصلة التعليم واكتساب مهارات فكرية... مسألة جوهرية في نموذج المستقبل للتعليم العالي،"[11] بمعنى أن المناهج الجامعية تنطوي أهميتها على منح معارف لها أهمية في سوق متسارع، يتطلّب في كل مرحلة تخصصات حديثة، وفروعاً علمية جديدة، وينبغي التأقلم معها؛ إذ لم يعد هناك حديث عن مدى تطابق هذه التخصصات، أو المناهج بالمنظومة العقدية والقيمية للمجتمعات العربية الإسلامية، بل المهم أن هناك تخصصاً يضمن لصاحبه مكان عمل.

من جهة أخرى يبرز رأي مكمّل يرى أن الحديث عن قاعدة (لكل تخصص شغل) لا ينفي أبداً البحث في طبيعة المناهج والبرامج الجامعية التي تدرَّس في جامعاتنا، لكن وجب أن يتم مراعاتها وربطها بواقعنا في خطوة أولى، ثم بقيمنا في

(11) الإمام، محمد محمود وآخرون. **النهضة واكتساب المعرفة في الوطن العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2002م، ص77.

مرحلة ثانية، ثم الانتقال إلى نظرية التكامل المعرفي نهاية الأمر؛ ليخرج التكوين الجامعي من حالة الانفصام مع الوحي والسُّنة النبوية الشريفة.

ونحن نميل إلى الرأي الثاني لندخل في شرح واقع تدريس العلوم السياسية، من خلال معاينة المناهج والبرامج في أغلب الجامعات العربية الإسلامية. فبعد معاينة كثير من مواقع أقسام العلوم السياسية، ومراجعتنا لأهم برامجها لاحظنا الآتي:

أ - أغلب الجامعات تعتمد على مساقات في العلوم السياسية تبرز من خلالها الرؤية الغربية لعلم السياسة بصورة عامة، وهذا ما يمكن ملاحظته في مقياس (تاريخ الفكر السياسي، والقانون الدولي، والنزاعات الدولية، ونظريات التنمية والتخلف، والبُعد الحضاري في العلاقات الدولية، واتخاذ القرار وصناعة السياسة العامة، والاقتصاد السياسي)، فكل هذه المقاييس تأخذ برؤية غربية لا تتصل بخصوصيتنا الحضارية، وقد كان توصيف هذه المقاييس مبنياً على رؤية: الاختيار والإلزام.

ب - الخلفية النظرية لهذا التخصص مبنية على موضوعات إشكالية تطرحها المقررات العربية الإسلامية، وهي في الأصل ذات منشأ غربي (مسيحي أو لاديني)، ومثال ذلك خلاف (الأمة والدولة) أو خلاف (الدين والسياسة)، فضلاً عن أن أغلب الأساتذة المدرسين لهذه المقاييس، يلقنون هذه المعطيات دون رغبة منهم.

ت - الأخذ بالرؤية البراغماتية للظواهر السياسية وإلغاء البُعد القيمي، وهو في حقيقة الأمر ما جنى على التخصص في أوطاننا، فبإفراغ هذه الرؤية في عقول الطلبة أصبحنا نسمع عبارة تُعرّف السياسة على أنها (فن الممكن)، في حين أن هذه العبارة هي ميكيافيلية بحتة، لا تؤمن إلّا بالمصلحة وتحقيقها، بغض النظر عن الوسائل، فهذه العبارة تنطلق من أن الدوافع المادية هي التي تقف وراء البناء الفكري للطالب، الذي قد يحصد كثيراً من المعارف، برؤية غير صحيحة وشائبة ومتعارضة، وإهلاكية هدمية لكل قواعد البناء الحضاري الإسلامي.

ث – اتّباع منهجية بحثية غربية، بل إنها تأخذ من المنهج البنائي والوظيفي والجدلي والماركسية والطوباوية وغيرها من مدارس المنهجية الغربية، خلفيةً تلقن للطالب. فأغلب الأقسام تدرس المجتمع المدني وتطالب الطلبة القيام ببحوث عن هذا المفهوم، وفق منهج وظيفي-بنائي، فاصلة بذلك الخلفية الأيديولوجية عن المنهج.

ج – ربط أهمية تدريس العلوم السياسية بقضايا وطنية قطرية، وهو ما جعل عدداً من المناهج تعبّر عن رؤية الدولة أو النظام السياسي الحاكم. فما معنى أن تُدرَّس في بعض الدول استراتيجيات العدو الدائم؟ وما معنى أن يلغى في بعض الدول فقرات من تاريخ المقاومة المعاصرة؟ وما معنى أن تُدرَّس في بعض الأقسام السياسات العامة على أساس القوة والمصلحة؟ وما معنى أن يتم تغيير مسميات ظواهر سياسية بأسماء لا تمت لها بصلة، كأن نسمع في بعض المقررات (خاصة مؤسسات النظام السياسي)[12] تسمية الاشتراكية بأنها خيار شعبي، وهي في حقيقة الأمر خيار فئة حاكمة. أو كأن يسمى الانقلاب على رئيس في دولة ما بأنه تصحيح سياسي، أو أن يسمى الاحتلال مسيرة سلام!

ح – التركز في أغلب المقررات على مراحل تطور الفكر السياسي من خلال الرؤية الغربية، على نحو إدراج مرحلة الصراع الكنسي وإبرازها بصورة وكأنها واقعة عندنا، وهي محصلة لنا كما هي محصلة لديهم. وإن كان ثَمة أقسام في العلوم السياسية أصبحت تضيف بعض الفقرات التاريخية عن الفكر السياسي الإسلامي، ولكنها لا ترقى إلى مرحلة مهمة. وفي غالب الأحيان يتم تطويعها لتبرر السابق من محاضرات أو أعمال، كأن يسبق الحقبة الإسلامية في المقرر حديث عن المدرسة الشكية لدى الفكر السياسي المسيحي، ومن ثم نبحث في التاريخ الإسلامي ما قارب أو شابه في فكره هذه المدرسة، وتتم نسبته إليها، وهو ما يعدّ

(12) هي في غالب الأقسام تدرس. ولكن بمسميات مختلفة: التطور السياسي للأنظمة، التاريخ السياسي للدولة، كذا وغيرها....

تجنياً على التطور المستقل للفكر الإسلامي عن مفردات تطور الفكر السياسي الكنسي المسيحي، وأدواته ومراحله.

خ. بغض النظر عن البُعد القيمي– الذي أؤكد عليه دائماً– فإن أغلب البرامج والمقررات تعدّ غير ملائمة للواقع السياسي، والظروف التي تمر بها الدول العربية الإسلامية بصفة عامة؛ إذ نلاحظ أن أغلب مواد التدريس جاءت لتغطي قضايا تقليدية أو أزمات سياسية مرت بها دول كبرى، في حين أن المفروض أن تكون مواد التدريس معبرّة عن القضايا الحيوية التي يتفاعل معها المواطن والطالب أولاً.[13]

أثناء حديثه عن أسس علم السياسة، الذي هو منطلق التحليل في فهم هذه الظواهر والحالات، يصف الدكتور بليمان عبد القادر التطور التاريخي لمواضيع علم السياسة، ويربطها بتطور العقل السياسي الغربي، وذلك من خلال محاور مهمة هي:

– تأسيس السياسة على القوة، والشرعية على الرغبة والغريزة، وعليه فأغلب الفلسفات السياسية التي خاضها الغرب، إنما كانت من أجل مواجهة حكم القوة، والتحرر من الاستبداد الذي تبرره الغريزة والأهواء.

– تحقيق الشكل الكوني للدولة التي تتوفر فيها شروط التطابق بين الضرورة الموضوعية لسلطة القانون، والسلطة الأخلاقية والذاتية للواجب والضمير.

– حركة الوعي التأسيسي لمفهوم الديمقراطية بوصفه خياراً سياسياً نهائياً.[14]

من خلال تتبع هذا التطور ومحاولة ربطه بمقررات العلوم السياسية عندنا، نجد أنها لا تخرج عن هذا السياق الذي يريد أن يؤسس عقلية سياسية يريدها الغرب، من منطلق أننا نريد أن نطبع أنموذجاً سياسياً في عقول الطلبة يكون بعيداً عن الخصوصية التي نعيشها.

---

(13) بوحوش، عمار. **أبحاث ودراسات في السياسة والإدارة**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 2007م، ج2، ص864.

(14) بليمان، عبد القادر. **الأسس العقلية للسياسة**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 2007م، ص5–7.

ولهذا، نجد أن الـمَعلَم الأول يرتبط أساساً بمسائل الصراعات ضد الحاكم والكنيسة، وذلك ما هو مقرر في مقاييس الفكر السياسي، إضافة إلى ربطه بالشرعية والمشروعية، وهذا يولّد اختلالاً في رؤية الطالب لطبيعة هذا المفهوم، من خلال ربطه بالقوة أو بمسَّلمة أن السياسة لا تقبل شرعية إلاّ في نطاق الرؤية المادية، ولا يمكن أن يكون مصدر البحث عنها هو القرآن أو السنة النبوية الشريفة.

أمّا الـمَعلَم الثاني فهو متصل بما سبق ذكره من أمثلة عن بعض المقاييس، التي لا يمكن إلّا أن تعدَّ هذا التطور أساساً للخلفية الفكرية في بنائها، فما معنى أن نقرَّ قواعد التعامل الدبلوماسي، وندرسها على أساس أن الدبلوماسية هي نتاج الغرب في إيجاد الدولة القوية القادرة. ولكن، بمقومات غير مقومات الدول العربية الإسلامية.

في حين يتناول الـمَعلَم الثالث مفهوم الديمقراطية بوصفه خياراً إنسانياً نهائياً، نجده في مقاييس عدّة مثل مقياس التحول الديمقراطي وما يتم من خلاله من تبرير لأنواع من التحولات التي قد تصل إلى تلقين الطالب (التحول عن طريق القوة أو التدخل الخارجي)، وهو ما يعد بحق زرع لفكرة أن النموذج الديمقراطي هو نهاية التاريخ ولا نموذج آخر يمكنه أن يخلف هذا النموذج أو يضاهيه، وهذا قد يكون أهم مأخذ على ما نقوم بوضعه في برامج ومقررات أقسام العلوم السياسية في أوطاننا حالياً.

المشهد الذي تم عرضه بكل تأكيد ليس بالإطلاق، بل إن هناك بعض التجارب لدى بعض أقسام العلوم السياسية، حاولت أن تضع بعض المقاييس التي يمكن من خلالها توجيه الطالب إلى البحث والمتابعة لبعض القضايا التي لها صلة بتطور الفكر السياسي العربي الإسلامي، أو بمحاولة تقرير بعض المقاييس التي تخدم الرؤية الكونية الشاملة من منطلق أن علم السياسة ليس نتاجاً غربياً صرفاً، بل هو نتاج تراكمي إنساني، فيه للعرب والمسلمين إسهام واجتهاد وجب البحث فيه.

2 – السُّننية، والمقاصد، والتكامل: مداخل التكامل المعرفي في العلوم السياسية

لم يكن اختيار المدرسة (السُّننية المقاصدية التكاملية) أمراً فيه إقحام من غير فائدة أو دون رؤية واضحة للموضوع، بل إن ما جاءت به هذه المدرسة عبر مراحل تطورها، وما له صلة بعلم السياسة، يبرز في الكتابات السياسية المعاصرة،(15) التي انطلقت في صياغاتها (بقصد أو من غير قصد) إلى إبراز دور هذه المدرسة وأهميتها وأسسها وطبيعة تأثيرها في علم السياسة، وكيف يمكن أن تسهم في تجديد هذا العلم برؤية إسلامية وبحقائق معرفية يضبطها الوحي والسنة النبوية الشريفة.

وعليه، فإن الغرض المنهجي من هذا يكمن في إيجاد الخلفية النظرية الإسلامية؛ القرآنية والنبوية، في عملية بناء المقاييس لفرع العلوم السياسية، ونقصد بذلك أن يتم ضبط الرؤية العامة للتكامل المعرفي في العلوم السياسية، من خلال عناصر المدرسة، المتمثلة في: تأسيس التكامل المعرفي في العلوم السياسية وفق الثقافة السُّننية. وتأسيس التكامل المعرفي في العلوم السياسية وفق الرؤية المقاصدية. وتأسيس التكامل المعرفي في العلوم السياسية وفق البُعد التكاملي.

ومناقشة هذه المحاور يكون بإبراز إمكانية تحقيق التكامل المعرفي من خلال الجمع بين علم ديني ومدني في فرع العلوم السياسية، من خلال توضيح مواقع الإغناء التي تتركها هذه المكونات الثلاثة في عملية التأسيس، أو تحقيق هذا الهدف، الذي نبحث له عن تقعيد نظري.

أ – تأسيس التكامل المعرفي في العلوم السياسية وفق الثقافة السُّننية

يجب العودة إلى قول الله تعالى: ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُبَيِّنَ لَكُمۡ وَيَهۡدِيَكُمۡ سُنَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ وَيَتُوبَ عَلَيۡكُمۡۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ﴾ [النساء:26]

---

(15) نقصد هنا كتابات الأساتذة الذين اشتغلوا وفق رؤية إسلامية المعرفة، أو وفق مدرسة البناء الحضاري، فأغلب الدراسات السياسية لهاتين المدرستين انطلقت من أدبيات هذه المدرسة، نذكر منهم: منى أبو الفضل، ومحمد نصر عارف، وإسماعيل عبد الفتاح، ولؤي الصافي، وغيرهم.

ولفهم أبعاد الآية الكريمة، نستشهد بالقول الآتي للدكتور سيف الدين عبد الفتاح الذي يُظهر أهمية الثقافة السُّننية بوصفها أساساً يبرز من خلاله مقومات التكامل المعرفي في العلوم السياسية: "المدخل السنني مدخل مهم في دراسة كثير من القضايا سواء أكانت تاريخية أو معاصرة. السنن هي منظومة من القوانين الكلية إذا تفهمنا آثارها. ودراسة التاريخ والحال والمآل والاستقبال، يؤكد عناصر التعامل السنني بوصفه المنهج العدل الذي يعطي بمقدار الوعي بها والسعي لها."(16)

فالله -سبحانه وتعالى- قد بث في الكون سنناً، ولا يمكن لنا تحقيق الإضافة اللازمة أو المطلوبة، أو تفادي الخلل والخطأ إلّا بإدراكنا لهذه السنن، وهو ما يعد الأساس في علم السياسة، فلو أخذنا -مثلاً- محور السياسات العامة، التي تصوغها الحكومات لشعوبها مَهَمّةً لها وخدمة، لوجدنا أن صانع السياسة في حالة الصياغة لهذه الأخيرة، من خلال اللاسننية، يقع في كثير من الثغرات والأخطاء، ليس لأن السنن هي مرحلة تكون بها السياسة العامة ناضجة، بل لأن الوعي السنني هو حالة مستمرة تساير كل مراحل الصنع. وعليه، فإن الدور الذي تؤديه الثقافة السُّننية في هذه العملية يبرز وفقاً لقول الدكتور الطيب برغوث في: "أن تجاوز مشكلات وعوائق التخطيط الخطيرة، يرتبط بمدى رسوخ قدم المخططين في الثقافة السُّننية، ونضج وعيهم السُّنني، الذي يشحذ قدراتهم المعرفية والمنهجية والفنية، ويعبئها بشكل صحيح لإنجاز الخطة الواقعية المتكاملة والمتوازنة، سواء لمواجهة التحديات أو لتلبية الحاجات."(17)

إن الخلفية المعرفية في علم السياسة، سواء من جهته النظرية أو جهته التطبيقية، لا يمكن لها أن تتجاوز الوعي السُّنني؛ إذ يحقق هذا الوعي السُّنني مكتسبات، أبرزها:

---

(16) عبد الفتاح، سيف الدين. "المنهجية الإسلامية: مقدمات وتطبيقات"، **قضايا إسلامية معاصرة**، ع5، 1999م، ص116-136.

(17) برغوث، الطيب. **الفعالية الحضارية والثقافة السُّننية**، الجزائر: دار قرطبة، ط1، 2004م، ص118.

– تحقيق الرؤية الشاملة في وضع التصور الذهني والتفعيل الميداني له.

– التوازن في التطبيق، ونعني به الطرفين؛ أي التوازن مع ما هو مخطط له، والتوازن مع إدراكنا لطبيعة السنن التي تحكم الظاهرة محل الدراسة.

– شحذ معرفي ومنهجي يمكن من خلاله تجاوز عدد من مشاكلات التنظير والتطبيق؛ فالثقافة السُّننية تجمع ما هو نظري وما هو تطبيقي في آن واحد، فأنت تدرك السنن الناظمة لحركة كونية ما، وتدركها في آن اللحظة بوصفها تجربة وتطبيقاً ماثلاً أمامك.

وهذا ما يجعل العلوم السياسية تحتاج إلى الرؤية السُّننية بصورة كبيرة، كون الذي نعنيه اليوم سواء في الدراسة، أو التدريس، هو بُعد الحالتين عن بعضهما بعضاً، فالمقاييس اليوم تقدم معارف أغلبها نظري لا يمت للتطبيق بصلة، ويجد الطالب نفسه أمام كم معرفي نظري، لا يقابله أي تحريك فعلي أو تطبيق ميداني، إلّا أننا باعتماد الرؤية السُّننية يمكن لكثير من إشكالات الافتراق هذه أن يتم تجاوزها، منطلقين –ليس من براغماتية ومادية هدمية؛ أي ما لا يمكن تطبيقه وتحسسه فهو خطأ– بل المقصود هو أن تعطي الطالب –وفق مقاييس معينة– أدوات إدراك السنن وفهمها بالتصور القرآني ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾[فصلت: 53]، مما يجعل الطالب بعيداً عن التفسير النظري الخالي من الحالة التطبيقية المنضبطة بالعقيدة، ومدركاً أهمية أن للسُّنن أسباباً، وهذه الأسباب تؤدي إلى نتائج، والواجب فهم الأسباب لنصل إلى نتائج أفضل، ولكن من منظور أن الأسباب هي من خلق الله عزّ وجل، وليست قانوناً طبيعياً كما تقره آراء المفكرين الطبيعيين.

وعليه، فإنه بتفريطنا في بناء العلوم السياسية ككل على هذا المدخل، سنرى –بكل تأكيد وبحسب ما نشاهد ونلحظ– أن النتائج المتوصل إليها ليست حالة طبيعية، ولا استمراراً منهجياً للمقدمات المعروضة في بداية التحليل، والصياغة والبناء لأي قرار سياسي أو ظاهرة سياسية، وهو ما أَبرزتُه في مثال صياغة السياسات

العامة، فبغياب هذا الوعي نجد أن الطالب قد يتقبل أي تطور غير منطقي أو منهجي؛ لأنه لا يدرك أساساً هذا الترابط، وهو ما جنى على عدد من القيادات السياسية في فهمها وفي طرحها للحلول، بل وفي التنفيذ والتقويم.

ب - تأسيس التكامل المعرفي في العلوم السياسية وفق الرؤية المقاصدية

كثيرة هي الدراسات التي عملت على ربط علم المقاصد بالعلوم السياسية، وقد اجتهد كثير من الباحثين في إبراز أهمية الصلة التي يجب على السياسيين وعلماء السياسة أن يراعوها، سواء من ناحية التنظير أو من ناحية الممارسة.

ويظهر في هذا السياق ما أبرزه الدكتور سيف الدين عبد الفتاح بقوله: "المدخل المقاصدي من المداخل التي يمكن تفعيلها في أكثر من مجال، فالتعرف على إمكانات هذا المدخل هي أولى الخطوات لتفعيله وتشغيله ضمن قضايا بحثية، أي البحث عن الإمكانية الوصفية والتحليلية والتفسيرية والتقويمية، وأن يحمل فئات لوصف الواقع بدرجاته، ودراسة العملية الإنتاجية وتقويمها، وتنظير حقوق الإنسان، وميزان المصالح والقدرة على تحديد عناصر وأهداف الأجندة البحثية، وتقويم كثير مما يقع في عالم الأحداث والسياسات."[(18)]

والعلوم السياسية علوم أساسية من علوم المنظومة السُّننية الكونية، وهي منظومة سنن الأنفس؛[(19)] إذ تتكفل بالسلوك السياسي الذي ينظم سير العلاقات الاجتماعية في المجتمع ويديرها ويحميها، وينظمها بين المجتمع وغيره من المجتمعات الأخرى، وبين المجتمع الإنساني والطبيعة من حوله، وقبل ذلك وبعده، بين الإنسان وربه، لتنتظم معادلة الواجبات والحقوق والمكارمات أو المحاسنات في هذا المجتمع، عبر أصول أو نواظم المساواة والحرية والعدالة والإحسان. وهو ما يشير إليه القرآن في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ

---

(18) عبد الفتاح، **المنهجية الإسلامية: مقدمات وتطبيقات**، مرجع سابق، ص116-136.

(19) سنن الأنفس هي إحدى مفردات الحركة الاستخلافية، وتعني الوعي بالأبعاد النفسية والفكرية والسلوكية والاجتماعية والعمرانية في فهمنا لواقع السنن، وأثرها في فعاليتنا الحضارية.

وَإِيتَآيِٕ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ [النحل: 90].

فتفعيل المدخل المقاصدي في بناء مساقات العلوم السياسية يجعل طالب العلوم السياسية على ارتباط دائم بفهم حي وديناميكي لأسس الشرع ومآلات أحكامه، وتطويع قواعد التحليل وآليات التنفيذ المبنية على إدراك هذه الرؤية الشرعية الخالصة؛ فالعلوم السياسية كونها فرعاً علمياً يقدّم للطالب مجموعة من أدوات للتحليل، ومناهج للبحث، وظواهر سياسية للمناقشة، ويمنحه مجموعة من المعطيات السياسية التي تبرز في قضايا راهنة أو تاريخية، فإن جميع هذه القضايا تسهم في تمكين الطالب من استيعاب الظواهر السياسية والرؤى الفكرية الأيديولوجية، وتحليل المواقف والأحداث، وبناء التصورات والقرارات على أساس الدراية والمعرفة والعلم. وعليه، فإن استثمار هذا الكم من المعارف وتأطيره بفكر مقاصدي، يجنب الطالب أو دارس السياسة عدداً من التناقضات التي تفرضها إكراهات الواقع أو اختلافات الرؤى، ويبرز هذا من خلال الأمور الآتية:

- الأخذ بالفكر المقاصدي في بناء المساقات، يمنح هذا الأخير اقتناعاً كلياً بأهمية قيمة الإيمان والإحسان ومراعاة المنفعة العامة؛ أي ربط المعارف السياسية بالمقاصد العامة. والتأكيد من جانب آخر على أن الشريعة الإسلامية بنصوصها، هي أيضاً تحمل حِكَماً بالغة تمكنها من تسيير مناحي الحياة، بالإضافة إلى أنها تحمل الحكمة والحل وتنتظر الفهم والتمحيص من الباحثين والفاهمين والمدركين، وهذا ما عبّر عنه الدكتور طه جابر العلواني بقوله: "فكل حكم ورد في كتاب الله وبينته سنة رسولهﷺ فهو مشتمل على حكمة معقولة المعنى، ظاهرة أو كامنة، تظهر بمزيد تدبر للنص، أو سير في الأرض، أو نظر في الوقائع."[20]

(20) العلواني، طه جابر. **مقاصد الشريعة**، بيروت: دار الهادي، ط2، 2005م، ص125.

- استصحاب الوعي المقاصدي في بناء المساقات في مناهج العلوم السياسية، يعني أن يتم إظهار أهمية القيام بدور الاستخلاف الذي هو أساس وجود البشر على الأرض، وهنا يقول الشيخ علال الفاسي: "المقصد العام للشريعة الإسلامية هو عمارة الأرض، وحفظ نظام التعايش فيها، وصلاحها بصلاح المستخلفين فيها، وقيامهم بما كلفوا به من عدل واستقامة ومن صلاح في العقل، وفي العمل وإصلاح في الأرض واستنباط لخيراتها، وتدبير لمنافع الجميع؛"[21] فالاستخلاف في الأرض مقصد شرعي عام، يكون الاعتناء به وإدراجه بوصفه خلفية مهمة لبناء مقاييس العلوم السياسية من زاوية أن هذا الاستخلاف يشتمل على بُعدين: خلافة مادية بالتعمير في الأرض تعميراً مادياً، وخلافة روحية بالترقية الروحية للإنسان فرداً ومجتمعاً.[22]

- باستصحاب هذا الوعي في مناهجنا بأقسام العلوم السياسية، يمكن أن نربط بين خدمة مصالح الناس التي نجدها في المقررات النظرية: (إدارة الموارد البشرية، ونظريات التنظيم الإداري، والدبلوماسية...)،[23] يمكن أن نجعل منها بصورة مقاصدية بُعداً شرعياً وتشريعاً سماوياً من عند الله عزّ وجل. وبما أن أغلب خريجي العلوم السياسية هم كوادر إدارية أو سياسية، فإن بناء رؤيتهم التعليمية، وفيما بعد المهنية، على أساس أن النظر في مصالح الناس والقيام بها وخدمة المجتمع هي فروض عامة، لا تسقط إلا بالقيام الكافي بهذا المطلوب، وهو يتصل بما ذكر آنفاً عن الاستخلاف وعمارة الأرض.[24]

- وبما أن المواضيع الأمنية والاستراتيجية من صلب تخصص العلوم

(21) القحطاني، **الوعي المقاصدي**، مرجع سابق، ص101.

(22) النجار، عبد المجيد. **عوامل الشهود الحضاري**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1999م، ص237.

(23) مع تأكيدي على أن هذا للتوضيح، وليس بمبدأ التبني لرؤية هذه المقاييس في الجامعات العربية الإسلامية في الفترة الحالية.

(24) القحطاني، **الوعي المقاصدي**، مرجع سابق، ص102.

السياسية، فإن الفكر المقاصدي هنا يجد له مكاناً واضحاً ودقيقاً ومهماً، واهتماماً واسعاً، فالشيخ الطاهر بن عاشور يقول في هذا الباب: "إذا نحن استقرينا موارد الشريعة الإسلامية الدالة على مقاصدها من التشريع، استبان لنا من كليات دلائلها، ومن جزئياتها المستقرأة، أن المقصد العام من التشريع فيها هو حفظ نظام الأمة، واستدامة صلاحه بصلاح المهيمن عليه، وهو نوع الإنسان."[25] فبهذا القول نجد أن البُعد الأمني -وبما أنه مقصد شرعي وتشريعي واضح- ذو أهمية في هذا المجال؛ إذ يكون لزاماً على واضع المنهاج في قسم العلوم السياسية أن يضع بين عينيه أن يلقن الطلبة والدارسين أهمية الاهتمام بالجانب الأمني والاستراتيجي، ليس لأنه دراسة يتجاوز من خلالها القطر إلى فواعل خارجية أو غيره من الأقوال السياسية، ولكن لأن حفظ هذا الأمن هو مقصد شرعي، يكون لزاماً الحفاظ عليه؛ لأن في ذلك ضمانة لإصلاح الأرض وخدمتها، وتثبيتاً لمفهوم خلافة الله، وإعماراً للأرض. وكذلك فالقصد الشرعي في العناية بالأمن إنما ينطلق من حفظ الأنفس وتحريم ترويع الآمنين.

- إنّ تفعيل الفكر المقاصدي في منهاج العلوم السياسية ومساقاتها ومناهجها، أو حتى في غيرها من الفروع العلمية والتعليمية الأخرى، هو حماية للعقل من الشطط والانحراف، وهو إبقاء له في الدائرة الإيمانية الشرعية.[26]

ت - تأسيس التكامل المعرفي في العلوم السياسية وفق البُعد التكاملي

يجب الإشارة إلى أن العلوم السياسية بوصفها أحد فروع العلوم الاجتماعية والإنسانية، تواكب، وتتابع، وتواجه طبيعة الحراك الاجتماعي أو الإنساني الحاصل، وهذا يجعل تتخذ رؤية فاحصة وحذرة؛ فجلّ الجهود والمشاريع والأفكار التي تتحرك في المجتمع تصنف ضمن خانتين؛ الأولى: يكون فيها

---

(25) عاشور، محمد الطاهر. **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، 1978م، ص63.

(26) القحطاني، **الوعي المقاصدي**، مرجع سابق، ص124.

المشروع قابلاً للرؤية المخالفة، وهذا قليل مقارنة بالتوجه الثاني، والثانية: وهي الأكثر شيوعاً، فإنها ترى أن مشاريعها وأفكارها تملك أصوب المقاربات، وأنجع الاستراتيجيات، وأكثر الخطط صواباً.

وعليه، فإن هذا التصنيف الأخير هو مَن ضيّع ويضيّع مقدرات الأمة، وأهلك جهودها، وأوجد ما سُمي بالحراك الاجتماعي التنافري الاهتلاكي المتشرذم بحدة، كونه يؤمن بمبدأ الفكر الوحيد، والشيء الوحيد، والحزب الوحيد، والرجل الوحيد، والجماعة الوحيدة، والخيار الوحيد.(27)

من خلال هذا التوضيح الجزئي تظهر إلزامية وجود هذا البُعد في مكونات المدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية، فالتكامل بين الجهود الباعثة لنهضة الأمة الحضارية، سواء في القطاع التعليمي، أو الحركي، أو الدعوي، لا بدّ له أن يأخذ بأسس هذا البُعد -ليس على سبيل الشعار الأجوف، ولكن بصفة التحلي والممارسة والتيقن بفائدته، فهذا البُعد تم أخذه وبناؤه على ما جاءت به الآية الكريمة: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ﴾ [الحجرات:13]

ويرتبط هذا البُعد ابتداء وانتهاء بمسألة المنهج في معالجة القضايا وسبر أغوارها، وفهم مكوناتها، ومراعاة اختلافاتها وتنوعاتها، بل وفهم تناقضاتها إن وجدت، ومن ثمّ فإن استكمال كل الدوائر المتداخلة في الظاهرة أو الشروع أو التوجه، يمكّن الحديث عن الانتقال إلى تكاملية اجتماعية حضارية، تقلص هامش التنافر والهدم، وتوسّع جانب البناء والتكامل.

إنّ الارتباط الذي نجده بين هذا البُعد ومسألة توصيف مساقات العلوم السياسية، وفق فلسفة التكامل المعرفي، يتركز في مدى إمكانية إيصال هذه المقاييس الأكاديمية للطالب والدارس لهذا الحقل العلمي ومسألة تواصله وتكامله

(27) يعد المفكر الجزائري الطيب برغوث أحد أبرز مَن عالج مثل هذه التفصيلة المهمة، وذلك في تحليلاته المهمة لعمليات البناء الحضاري المتواصلة والدائمة.

مع التجارب الإنسانية عامة، والإسلامية خاصة، من أجل الخروج من حالة الجهد المبعثر، والعمل غير المنظم المنهك لكل مشروع نهضوي، بالإضافة إلى أن الصلة الأساسية بين هذا البُعد والتخصص، هي مسألة المنهج الأصيل في التعامل مع القضايا؛ فالتكامل هو ارتباط بالمنهج الذي يوضح للطالب أساليب الوصول إلى الحقيقة، وتبنّي الفكرة السليمة، وفهم الصراع أو التوافق في الحياة السياسية من خلال فهم الآتي: هل يسعى ما هو ملاحظ إلى إيجاد حيز من التواصل، والتكامل، والتراكمية البناءة، أم يسعى لخلاف ذلك؟ وهنا تأتي عملية توصيف الأبعاد التكاملية، وما لها صلة بالعلوم السياسية في تقوية الوعي بأهمية المنهج السليم لدى الطالب وذلك من خلال (الدورة التكاملية):[28]

- البُعد التكاملي يهدف إلى تحقيق التكاملية الذاتية، التي تعني في مجملها الانسجام والتوافق الذاتي المتكامل في شخصية الإنسان بوصفه فرداً، وذلك بأن يتم إعطاء الأهمية لهذا البُعد في بناء المنهاج الأكاديمي على أساس يعزز في الطالب ترقية روحه معرفياً وروحياً وسلوكياً واجتماعياً، عن طريق تأديته الأفعال أو الوظائف الاجتماعية على أساس متوازن بينه وبين نفسه، وبينه وبين متطلبات المهام والأدوار الاجتماعية والحضارية.

- البُعد التكاملي يهدف إلى تحقيق التكاملية التاريخية، التي يقصد بها إدراج الفعل الاجتماعي والسياسي، في سياق تواصلي منسجم بين حلقات تاريخ الفرد وتاريخ المجتمع وتاريخ الأمة، وتاريخ الإنسانية؛ أي أن يستوعب الطالب إلزامية أن تتواصل الجهود مهما كانت طبيعتها، وتحترم كل الآراء، ويؤخذ بأصلحها في عمليات البناء الحضاري، على أن يعطى فكرة أن الإضافة في تاريخ الأمم، هي وظيفة حضارية تجعل منّا عاملاً مهماً في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية. وهي تبرهن على مزيد من النضج والرشد تسعى له الخبرة الإنسانية والإسلامية، في فهم التوازن الاستخلافي في الأرض وتحليله وبنائه، وهذا تجمعه الآية الكريمة: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَيَنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْۖ دَمَّرَ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْۖ وَلِلْكَٰفِرِينَ أَمْثَٰلُهَا﴾ [محمد: 10].

(28) برغوث، **الفعالية الحضارية والثقافة السُننية**، مرجع سابق، ص124.

– البُعد التكاملي يهدف إلى تحقيق التكاملية الاجتماعية، التي تعني اتساق الفعل الاجتماعي المنجز مع الحركة الاجتماعية العامة للمجتمع، وتحوله إلى إضافة نوعية داعمة للبناء المتراكم والهادف. وهنا يبرز الدور الأهم للبُعد التكاملي في بناء المقاييس الخاصة بالعلوم السياسية. فإبراز فكرة أن كل الجهود ترتبط في سياق تكاملي متناسق يمنح الدارس فكرة أن النظرية ترتبط بسابقتها والتي بعدها، ومن كونها تكاملاً معرفياً وتكاملياً سننياً وتكاملاً اجتماعياً، يمنحك الاطلاع على عدد من المناطق التي تحرك فيها العقل البشري، وأن الكل يسعى للبناء والمواجهة والتغيير، وأن كل جهودهم تحترم إذا كانت في سياق تكاملي يعطي حركة الأمة دافعية أكثر، وخيارات أوسع وبدائل أصوب، وهذا لعمري ما ينقص جزءاً كبيراً من مقاييسنا المدنية. فكل إسهام علمي نراه ويراه الطلبة مرجعية نهائية، فلا حديث عن نظريات الاستشراف والمستقبليات دون حديث عن (ألفين توفلر) وغيره، ولا حديث عن الإدارة العامة ومؤسساتها دون الحديث عن (ماكس فيبر) وغيره، كأن الإسهام والتكامل العلمي الذي تسعى إليه الإنسانية ينقطع في مرجعية واحدة لا خلاص منها.

– البُعد التكاملي يهدف إلى تحقيق التكاملية الحضارية، فالتكاملية الحضارية هي اتساق الفعل الاجتماعي المنجز مع الخط الإنساني العام لمسار الحضارة البشرية، لتعزيز مكاسبها ومنجزاتها المعرفية والمدنية ذات المحتوى القيمي والأخلاقي والاجتماعي. وعليه، فإن إبراز هذه التكاملية، وبناء ما سبق ذكره من مقاييس ومناهج، يجعل لدى الطالب حيوية أكبر في فهم نظرية التدافع الحضاري،[29] بعيداً عن أفكار أخرى صراعية تنافرية هدمية كفكرة الصدام بين الحضارات.

---

(29) يقصد بالتدافع الحضاري بوصفه آلية سننية لتحقيق المقاصد التربوية والاجتماعية والسياسية العامة للابتلاء، تسابق وتزاحم وتغالب دائب بين الرغبات والإرادات، وبين الحاجات والتحديات، وبين الأفراد والجماعات، وبين الثقافات والحضارات، من أجل البقاء مرة، ومن أجل تأكيد الحضور والمساهمة مرة أخرى، ومن أجل تحقيق ديمومة واطراد الهيمنة والسيادة في نهاية المطاف. انظر:
- برغوث، **مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية: قراءة في سنن التغيير الاجتماعي**، مرجع سابق، ص53.

- البُعد التكاملي يهدف إلى تحقيق التكاملية الكونية، ويقصد بها اتساق الفعل البشري المحقق على المستوى الذاتي والاجتماعي والحضاري مع بقية المفردات الكونية الأخرى، المنظور منها وغير المنظور، ذات العلاقة التسخيرية المباشرة وغير المباشرة بخلافة الإنسان في الأرض. ويكون ربط هذا العنصر الأخير بعملية بناء المساقات، من خلال ربط كل الجهد الإنساني بالعملية السياسية، وعدّه حلقة من حلقات الدورة التسخيرية التي وجب أن يؤديها ضمن شروط وظروف وتفاعلات طبيعية وكونية، وهي قبل ذلك إدراك لمكونات الكون بصورة طبيعية، تمكنه من استثمار هذه المعرفة وفق ما تتطلبه الحاجة العامة (المجتمع)، وتقتضيه الرغبة (الشخصية)، ويضبطه -انتهاءً وابتداءً- الالتزام العقدي بنصوص الوحي، وأحاديث السنة النبوية الشريفة.

وهكذا يتبيّن لنا أن تفعيل أبعاد المدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية في عملية بناء المساقات الأكاديمية في العلوم السياسية، لم يكن توظيفاً نظرياً فحسب، بل إن تطبيقات التكامل المعرفي في فرع العلوم السياسية لا يبقيها مقتصرة على رؤية فقهية، أو وفق نظرة السياسة الشرعية وفكرها فقط، بل بالإمكان إضافة أسس منهجية تربوية تسهم في إعطاء هذا التكوين الجامعي دوره اللازم في عملية البناء والنهوض الحضاري الذي تتوخاه الأمة.

وتحقيقاً لهذه الرؤية، وإعمالاً لمبادئ هذه المدرسة في الميدان، نضع أنموذجاً لأحد تخصصات العلوم السياسية في قسم الدراسات العليا، يأخذ ببعض المساقات المقترحة، المبنية على فلسفة التكامل المعرفي، انطلاقاً من مكونات المدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية.

3 - أنموذج تخصصي (التنظيمات السياسية والإدارية- مرحلة الدراسات العليا)

اعتمد في صياغة هذا النموذج على جهد خاص؛ إذ وضعت مجموعة مقاييس في العلوم السياسية، مؤسسة على التكامل المعرفي، تأخذ بأبعاد المدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية، وقد جاءت هذه المساقات ضمن تخصص في العلوم

السياسية هو فرع "التنظيمات السياسية والإدارية" في قسم الدراسات العليا، الذي يُعنى بدراسة أهم النظريات التنظيمية، ويبيّن ارتباطها بحركية المنظمات وفعاليتها، بالإضافة إلى معالجة أهم المسائل المنهجية التي ترتبط بمسائل صناعة القرار، وصياغة السياسة العامة، ومعالجة القضايا الاقتصادية من منظور التحليل السياسي. زيادة على ذلك، يركِّز هذا التخصص على مهام المنظمات الدولية والإقليمية، ويتابع أهم التطورات التي عرفتها وتعرفها، فضلاً عن فتح مجال للنقاش حول قضايا سياسية عاجلة لها صلة بالتركيب العام للتخصص.

وعليه، فإن طبيعة المساقات التي يمكن أن تكون محور العملية الأكاديمية في هذا التخصص، سيتم توصيفها بحسب الخلفية النظرية التي فُصِّل فيها سابقاً، ويبقى المشروع المقدَّم اقتراحاً لمجموعة من المقاييس التي أرى أنها تبرز فلسفة التكامل برؤية تخدم دارسي العلوم السياسية، وهذه المساقات هي كالآتي:

المساق	وصف المساق
المقاربات الإسلامية في التنظيم والتسيير	يهدف هذا المساق إلى تتبع التطور الذي عرفته النظريات التنظيمية في علم الإدارة (ويقصد هنا التطور من منظور الدراسات المدنية التغريبية)، ويلي ذلك عملية نقد أسس هذه النظريات من خلال إبراز النظرة المادية في أساساتها، وطرح تصورات إدارية مبنية على تفعيل الرؤية الإسلامية، من خلال ربطها بالرؤية المقاصدية في نشأة التنظيمات ودورها الاجتماعي والسياسي، وطرح أهم المقاربات التي وجدت في التراث الإسلامي مثل ما أورده: ابن الأزرق، والماوردي، والكتاني، وغيرهم.
إشكالية التحيز في الاصطلاحات الإدارية	يهدف هذا المساق إلى معالجة إشكالية صياغة المصطلح الإداري، وبنائه، وتحديد مرجعيته الفكرية، ومناقشة آليات صياغة (أو توليد) المصطلح الإداري النابع من انتماء حضاري إسلامي، أساسه البحث في مصدري التشريع: القرآن والسنة، والبحث في التراث السياسي الإسلامي، وتأكيد تكاملية الجهد الإنساني، وإمكانية الاقتباس بما يتناسب والمعطى الحضاري والثقافي للأمة، مثل إسهامات المسيري، وطه عبد الرحمن، وغيرهم.

وصف المساق	المساق
يهدف هذا المساق إلى بلورة أبعاد حضارية للإدارة العامة، من خلال ملاءمة هيكلها وبنائها للمعطى الحضاري، وتفعيل البُعد المقاصدي في هذا المساق، والاستئناس بالوعي السُّنني في إدراك حركة النظام الكوني. وعليه، يمكن وضع الخطة الارتيادية (الاستراتيجية) للإدارة العامة، بما يتناسب والبناء الإسلامي للمجتمع من عقيدة ومعاملة.	الرؤية الارتيادية الحضارية للإدارة العامة
يهدف هذا المساق بداية إلى التأكيد على البُعد التكاملي في الأخذ بمحور السياسة العامة، بوصفه إسهاماً إنسانياً تستفيد منه الأمة. ولكن، مع التأكيد على مسألة تفعيل الأبعاد القيمية التي تسهم في إيجاد رشادة سياسية، وهذا يتم من خلال إبراز أخطاء تخطيطية في السياسات العامة، كان أساسها غياب البُعد القيمي، ومثال ذلك: معالجة الفساد الإداري، والسياسي والمالي، والمحسوبية بوصفها نتاجاً لغياب البُعد القيمي، إلخ.	الأسس القيمية في السياسات العامة
يتضمن هذا المساق دراسة معمقة للأداء الفعلي والحالي للمنظمات الدولية، وتأثيرها في حراك المجتمع سياسياً واجتماعياً، مع التركيز على أبعادها الأيديولوجية، ومنافاتها لمبدأ العالمية، ومعالجة مفهوم العولمة، وما أوجده من تناقضات وصراعات في الكون، لا يمكن تجاوزها وحلها إلّا بتجاوز المنظور المعولم إلى المنظور العالمي.	المقاربة الإسلامية للمؤسسات الدولية والعولمة
يهدف هذا المساق إلى معالجة مفهوم المجتمع الوقفي (المدني) برؤية إسلامية، وتفعيل البُعد السُّنني في مسألة الاستخلاف وخدمة الجمهور، مع التركيز على العلاقة التي تربطه بالدولة، وحقيقة العلاقة التي تهدف أساساً إلى تحقيق مقصد خدمة الإنسان، من خلال الربط بمواضيع، مثل: المشاركة، وأصل المواطنة، والانتماء الحضاري، إلخ.	المجتمع الوقفي والدولة في النظرية الإسلامية
يهدف هذا المساق إلى إطلاع دارس العلوم السياسية على النظريات الاقتصادية الغربية وفهمها؛ بغية مساعدته على إمكانية نقد هذه النظريات وفهم بنائها الأيديولوجي، وكذلك ليكون النقد مؤصلاً برؤية شرعية لا تأخذ من شرق ولا من غرب، وهو أيضاً تأكيد على رؤية إسلامية لقضايا المال، التي تسهم في صقل معارفها لبناء سياسات عامة واعية رشيدة، مثل: كتابات باقر الصدر وغيره.	النقد الإسلامي للنظريات الاقتصادية
يهدف هذا المساق إلى تمكين الطالب من تكييف بعض المواقف والأمور الاجتماعية، والاختيار بين البدائل، والموازنة بين بديلين، وترتيب المواقف، وترتيب عناصر الأولويات بالنسبة إلى المجتمع، وتحديد السياسات الكلية وتقويمها، وتوضيح مبدأ المفاسد والمصالح في العملية السياسية، بناء على الرؤية الإسلامية.	مقاصد خصوص المجال السياسي والاجتماعي[1]

المساق	وصف المساق
الأسس المعرفية للنظم السياسية الإسلامية[2]	يهدف هذا المساق إلى تبيان منهجية تناول النظام السياسي الإسلامي في الأدبيات المعاصرة، والاطلاع على الإشكاليات المتعلقة بمصادر البحث في النظام السياسي الإسلامي، ومعرفة موقع النموذج الإسلامي للحكم من نظم الخطاب القرآني، ومعرفة منهجية تجريد نظم الحكم التاريخية، وكل هذا بتفعيل مكونات المدرسة السُّننية المقاصدية التكاملية.
أساسيات علم العمران الحضاري	يهدف هذا المساق إلى توضيح أسباب الاهتمام المعرفي بهذا العلم، وتأصيل مفاهيمه وأدواته التنفيذية، مع التركيز على رفع المستوى الحضاري للمجتمع، وإبراز اجتهادات مدرسة البناء الحضاري وأهمية الأخذ بها، من أجل تحقيق مبدأ الخلافة وعمارة الأرض واستصلاحها بما يحقق النفع والقوة للإنسان.
النظرية السياسية الإسلامية	يهدف هذا المساق إلى تعميق الدراسة بالنظرية الإسلامية الشاملة القادرة على تفسير أبعاد جميع الظواهر السياسية، على أسس منهجية إسلامية، تراعي الأثر الكلي للنص القرآني والنبوي، بالإضافة إلى تراكمات التراث السياسي الإسلامي، بناء على منطلقات الفكر السياسي واجتهادات المعاصرين، بوصفها أهم الآليات المنهجية والمعرفية لبناء نموذج معرفي إسلامي سياسي، يشرح التفاعل بين الفكر والحالة السياسية.
المنهجية البحثية الإسلامية	يهدف هذا المساق إلى بيان اعتماد العلوم السياسية -من منظور التكامل المعرفي- على منهجية بحثية إسلامية تستخرج أسسها وقواعدها العملية من منطلق عقدي، تبتعد به عن الفلسفات الغربية التي ترى في الغرب مرجعية نهائية. كما يركِّز المساق على دراسة محاولات تأسيسية للنظرية السياسية الإسلامية من منطلق قرآني ونبوي، وهذا ما يعالجه الدكتور عبد الحميد أبو سليمان، والدكتور سيف الدين عبد الفتاح.

هوامش الجدول:

(1) عبد الفتاح، سيف الدين. "نحو تفعيل النموذج المقاصدي في المجال السياسي والاجتماعي"، موقع مركز الدراسات المقاصدية الإلكتروني: http://al-maqasid.net/ar/news.php?id=367.

(2) عارف، نصر محمد. "في الأسس المعرفية للنظم السياسية الإسلامية"، مداخلة منشورة على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت).

بعد هذا العرض لمجموع المساقات المقترحة في التخصص المقترح أيضاً، أصل إلى أن فكرة التوصيف ليست بالأمر النهائي أو القطعي، بل إن عملية التدارس والمناقشة والبحث تستدعي إضافةً، أو تعديلاً، أو حذفاً يتصل بـ"البعد

التكاملي"، إلّا أن ما أؤكد عليه، هو أن هذه المساقات كلها تنقسم في الدراسة إلى أكثر من سداسي جامعي، خاصة أن الطالب في هذه الحالة هو في مرحلة بحث واستقصاء ومتابعة، تتطلب منه إدراكاً لكل مواضيع مقررات التخصص، وأن أي فصل بين المساقات، إنما هو فصل منهجي، كونها مرتبطة بعناصر متلاحمة ومتلاحقة، بالإضافة إلى أنها تنطلق من أساس واحد، هو النص القرآني الكريم والسُّنة النبوية الشريفة، وأقصد بانطلاقها من مصدر واحد أن عملية التدريس والتلقين تعتمد على هذين المصدرين؛ تحقيقاً لفلسفة التكامل المعرفي.

خاتمة

يجب على أي متصدر فلسفة التكامل المعرفي وتأصيلها والتقعيد لها، أن يكون مدركاً أنها خطوة مهمة من خطوات البناء الحضاري للأمة. وعليه، فإن هذه الفلسفة بوصفها فعلاً حضارياً أكاديمياً، تتطلب العناية اللازمة والاهتمام المتواصل، والأخذ بكل الآراء والتصورات؛ لأن في هذا سعة للتصحيح والاستدراك وزيادة في الفهم.

أمّا بخصوص العلوم السياسية، فإنني متيقن أن هذا الفرع الأكاديمي قد يكون أكثر التخصصات حاجة إلى هذه الفلسفة، بل إنها تعد منهجية مناسبة لها، إذا أردنا أن نجعل من العلوم السياسية -التي تقدِّم للمجتمع إطارات وكوادر وقيادات سياسية تخدم المجتمع- علوماً لها دورها الحضاري في بناء الأمة وتجديد نهضتها، بل إن إلزامية المعارف الدينية بالمدنية، إنما يخدم هذه العلوم في الصميم أكثر من كون التخصص يهدف أساساً إلى تكوين الفرد الذي سيكون في خدمة الأمة. وعليه، فإن بناء الفرد واستثمار قدراته وكفاءاته بأدوات منهجية وأكاديمية مرتبطة بالعقيدة والحضارة، سيحدث أثراً وإيجابية مضاعفة في حركة الأمة في الحاضر والمستقبل، وباتساق وانسجام مع مبدأ (ألا كلكم راع) الذي يحدد المسؤوليات والاختصاصات، ويوحد التصور العام حول الخدمة العامة، التي تعدّ صميم تخصص العلوم السياسية، ومفتاحاً لتحقيق أصل وجودنا في هذا الكون، وهو الاستخلاف وعبادة الله ابتداء وانتهاء.

الفصل الخامس

التكامل المعرفي في المنظومة التربوية

ضرورته وسبل إحلاله

درس الفقه أنموذج

مصطفى صادقي[1]

مقدمة

استقرت منذ القديم في الفكر التربوي الإسلامي وفلسفة العلوم لدى المسلمين، فكرة وحدة المعارف والعلوم، وانبناء بعضها على بعض. يقول أبو حامد الغزالي: "على المتعلم ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب... إن العلوم مترتبة ترتيباً ضرورياً، وبعضها طريق إلى بعض."[2] وقال اليوسي "وليعلم أن العلوم داخلٌ بعضها في بعض وليس أحد يكمل في شيء على ما ينبغي، وهو جاهل بالبواقي ولا سيما العلوم الشرعية وهي المقصودة."[3] وأفاد الدكتور أحمد بدر "أن هناك مفهوماً أساسياً تكوّن عبر القرون بالنسبة للتصنيف العربي الإسلامي،

---

(1) دكتوراه في العلوم الإسلامية،أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي وجدة/ المغرب. البريد الإلكتروني: sadki_mostapha@hotmail.com

(2) الغزالي، أبو حامد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار الجيل، 1992م، ج1، ص70.

(3) اليوسي، أبو الحسن. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**، تحقيق وشرح: حميد حماني، الرباط: مطبعة سالمه، 1998م، ص385.

وهو وحدة العلوم والمعارف الإنسانية،"[4] هذه الوحدة بين العلوم كما انعكست على التصنيف العربي الإسلامي، فإنها اقتضت الوحدة في أصل المنهج. تقول الدكتورة عائشة عبد الرحمن: "ومهما يكن حالنا، فالذي اطمأن إليه علم المناهج في عصرنا، هو أن العلوم والمعارف تلتقي في الأصول الأساسية للمنهج الاستقرائي العام، ثم يكون لكل نوع منها منهجه الخاص الذي تحدّده طبيعة المادة، ويكون لكل فرع من العلم الواحد، منهجه الأخص الذي تحدده خصوصية موضوعه."[5]

والذي يعنينا في هذا المقام، من قضية الوحدة بين العلوم، هو الوعي بها في مجال التدريس، وإيجاد سُبل إحلالها تطبيقاً في الدرس الفقهي. فما من شك في أن استحضار هذه القضية في التدريس خلال العهود الزاهرة للحضارة الإسلامية ليس موضع جدل، فثمة نصوص كثيرة للتربويين المسلمين تؤكد ضرورة مراعاة الترابط بين العلوم، مما يقتضي ترتيباً منطقياً في تدريسها، وتدرجاً في تحصيل ثمراتها؛ إذ "يغلط بعض الطلبة في ترتيب الفنون والقدر اللائق من السعي لكل فن، فيشرع في بعض الفنون قبل تحصيل ما يتوقف فهمه عليه، وقد لا يهتم لفهم فن تشتدّ الحاجة إليه، ويُطيل البحث فيما لا يكثر الاحتياج إليه، وأمثال هذه الترتيبات الردية مدار تنزلهم وعدم وصولهم إلى مقاصدهم."[6] وينصح أبو حامد الغزالي طلبة العلم بقوله: "لا تستغرق عمرك في فن واحد طالباً الاستقصاء فيه، فإن العلم كثير والعمر قصير،" وقال أيضاً: "من وظيفة طالب العلوم أن لا يدع شيئاً من العلوم المحمودة إلا ينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده، فإن العلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض، ثم يشرع في طلب التبحر في الأهم فالأهم."[7]

---

(4) بدر، أحمد نقلاً عن محمد بن إسماعيل السيد أحمد في مقدمة تحقيق "ترتيب العلوم". انظر:
- المرعشي، محمد بن أبي بكر. **ترتيب العلوم**، تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م، ص13.

(5) عبد الرحمن، عائشة. **مقدمة في المنهج**، مصر: منشورات جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، مطبعة الجبلاوي، 1971م، ص78.

(6) المرعشي، **ترتيب العلوم**، مرجع سابق، ص82.

(7) الغزالي. **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج1، ص51.

غير أن هذه الحقيقة التربوية، قد غابت عن تدريس علوم الشريعة في القرون الأخيرة -التي هي عهود الانحطاط التربوي والثقافي- وأضحى التفكك في تلقين وحدات العلم الشرعي السمة البارزة، واستمر الفصل بين العلوم معمولاً به في النظام التربوي المعاصر، ومردّ ذلك إلى الجمود، وقلة الابتكار، وإعطاء المقام الأول للمعرفة الجاهزة. لقد كان يُنظر إلى كثير من العلوم على أنها بلغت من الكمال والدقة بما لا مزيد عليه، فوصفوها بأنها علوم نضجت واحترقت، وعلم الفقه واحد من تلك العلوم. وإذا كان علم الفقه -حسب هذا التصور- قد بلغ حدّ الكمال، فإنه سيصبح غاية في حدّ ذاته؛ أي يفرض على الطلبة تحصيل معطياته ومفرداته بكل دقة واستيعاب كما أنتجها السابقون، والأمر نفسه في أصول الفقه، بعد أن تقعدت قواعده وانحصرت مباحثه، وليس على الطلاب إلا حفظ رسومه، وتحصيل معلوماته كما هي مسطورة في كتبه المعتمدة، وهكذا في كل علم من علوم السلف. فالفهم التربوي التقليدي، ينظر إلى المعرفة على أنها غاية في حدّ ذاتها، ثم تلقينها بطريقة مفككة وتجزيئية من خلال الفصل التام بين المواد الدراسية، فأصبح للفقه أستاذه الخاص وكتبه الخاصة وموضوعاته المعهودة، وهكذا في كل علم من علوم الشريعة.

وستحاول الدراسة تبيّن واقع الانفصال بين الفقه والمواد الدراسية الأخرى، من خلال تشخيص مظاهر التفكك المنهجي في درس الفقه، والتدبير التربوي لتفعيل التكامل.

أولاً: التفكك المنهجي في درس الفقه؛ محاولة التشخيص

1 - انفصال تدريس الفقه عن باقي علوم الشريعة

الفصل بين مواد الشريعة في التدريس هو امتداد للحالة الرديئة التي أفرزتها قرون الانحطاط الثقافي؛ إذ كان الطالب يتلقى علوم الشريعة كلّها، لكنه لا يدرك الروابط بينها، ولا يُحسن الإفادة من محصلاتها، والتركيب بينها في إنتاج معرفة جديدة.

وإذا كانت بعض العلوم لا تظهر فيها اختلالات هذا المنهج؛ نظراً إلى طبيعتها التثقيفية والتربوية، كالسيرة النبوية وعلم السلوك، فإن الخلل يظهر في الفقه، لأنه الثمرة المتوخاة من كل تلك العلوم؛ إذ هو المقصد، وكل العلوم إنما هي وسائل إليه. قال شهاب الدين القرافي في مقدمة موسوعته الفقهية: "وأنت تعلم أن الفقه، وإنْ جلَّ، إذا كان مبدداً تفرّقت حكمته، وَقَلَّتْ طلاوته، وضعفت في النفوس طِلبته، وإذا رتبت الأحكام مخرجة على قواعد الشرع، مبنية على مآخذها نهضت الهمم حينئذ لاقتباسها، وأعجبت غاية الإعجاب بتقمص لباسها..."[(8)] إن التخريج على قواعد الشرع وبيان المآخذ، ليس إلا استثمار نتائج علوم الشريعة في الوصول إلى المعرفة الفقهية. ومن مظاهر الانفصال:

أ - الفصل بين العقيدة والشريعة

جاء الوحي بالعقيدة، وكلّف الإنسان بتحملها بالإنجاز السلوكي، ومن حيث الأصل -كما قال الدكتور عبد المجيد النجار- "فإن الشريعة والعقيدة وجهان في الدين لعملة واحدة، لا يمكن الفصل بينهما إلا في الاعتبار لأغراض دراسية،"[(9)] وهذا الفصل على المستوى الدراسي -لا سيّما في عهود التقليد- هو الذي جعل كل واحد من العلمين يشق طريقه بأدبياته وتقاليده الخاصة بمعزل عن الآخر. وهذا التجافي بين العِلميْن أثر في الإنتاج الفقهي، وجعله في كثير من الأحيان ينزع إلى الشكلية القانونية، ويخلو من القيم الروحية المستمدة من عقيدة الإسلام، ولعل باب الحيل في الفقه أكبر شاهد على ذلك.

إنّ فصل الفقه عن العقيدة في التدريس، يجعل منه أحكاماً تنظيمية خاصة بالمسلمين، في حين لو انطلق الدرس الفقهي من الأسس العقدية، لكان خطاباً

---

(8) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. **الزفيرة**، تحقيق: محمد حجي وآخرون، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج1، ص36.

(9) النجار، عبد المجيد. **في المنهج التطبيقي للشريعة الإسلامية**، الرياض: دار النشر الدولية، 1994م، ص51.

عاماً موجهاً للإنسان، وهداية تستهدف البشرية جمعاء، لأن العقيدة تتسم بالشمول، فهي دعوة عالمية تحدد فلسفة الإنسان وتصوراته حول الوجود. وبهذا الاعتبار يكون الفقه الإسلامي نظاماً قانونياً موجهاً لكل الناس؛ مؤمنهم وكافرهم، وينفتح بشأنه حوار عالمي. لقد ضيق مسلمو هذا الزمان الخناق على الفقه الإسلامي، فحوّلوه من هداية عالمية للناس كافة إلى أحكام عملية للمسلمين فقط، ثم بعد أن لم يعد لأكثره تطبيق عملي على أرض الواقع، أصبح معرفة جزئية خاصة بطلاب علوم الشريعة، وقليل منهم من يُحسن التعبير عنه والإبداع فيه.

ب - الفصل بين الفقه والحديث

وهذه مشكلة قديمة في الثقافة الإسلامية، عبَّر عنها بجلاء أبو سليمان الخطابي البُستي (ت 388هـ)؛ إذ قال: "ورأيتُ أهل العلم في زماننا قد حصلوا حزبين، وانقسموا إلى فريقين: أهل حديث وأثر، وأهل فقه ونَظَر، وكل واحدة منهما لا تتميز عن أختها في الحاجة، ولا تستغني عنها في درك ما تنحوه من البغية والإرادة، لأن الحديث بمنزلة الأساس الذي هو الأصل، والفقه بمنزلة البناء الذي هو له كالفرع، وكل بناء لم يوضع على قاعدة وأساس فهو منهار، وكل أساس خلا من بناء وعمارة فهو قفر خراب... وأما الطبقة الأخرى وهم أهل الفقه والنظر، فإن أكثرهم لا يعرجون من الحديث إلا على قلة، ولا يكادون يميزون صحيحه من سقيمه، ولا يعرفون جيده من رديئه، ولا يعبأون بما بلغهم منه أن يحتجوا به على خصومهم إذا وافق مذاهبهم التي ينتحلونها."[10]

إن الفصل بين الحديث والفقه كان موضع نكير شديد عند الرعيل الأول من العلماء، حتى إنه أثر عن سفيان الثوري وابن عيينة وعبد الله بن سنان أنهم كانوا يقولون: لو كان أحدنا قاضياً لضربنا بالجريدة فقيهاً لا يتعلم الحديث،

(10) الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد. **معالم السنن شرح سنن أبي داود**، حلب: المطبعة العلمية، ط1، 1932م، ج1، ص95.

ومحدثاً لا يتعلم الفقه.[11] وفي عهود التقليد المذهبي استقرت الأقوال الفقهية، وجمد كل أهل مذهب على ما بأيديهم من فروع، ولم يلتفتوا إلى الاستنباط من الحديث، أو حتى مراجعة استنباطات السابقين على ضوء ما استجد في الحديث وعلومه بعد انتشار المصنفات الحديثية، والحسم في درجات أحاديث الأحكام بالتصحيح والتضعيف. فأصبحت الدراسة الحديثية إلى يومنا هذا نظرية بحتة، فمن يحفظ متون الأحاديث، إنما يحفظها للعلم والتبرك بها فقط، ومن يشتغل بمصطلح الحديث، إنما يشتغل به لذاته أو لينخرط في سجالات نظرية بين الماضين من العلماء.

ومن الآثار السيئة لهذه الهوة المعرفية بين الفقه والحديث على الدرس الفقهي، الاستمرار في اعتماد الأحاديث الضعيفة في الفقه؛ نظراً إلى الجمود على المذهب، وعدم الاعتناء بالأصول النصية للحكم الفقهي. وإنْ كانت هذه مشكلة قديمة، فإن نتائجها لا تزال مستمرة "ففي قواعد المقري: [حذّر الناصحون من أحاديث الفقهاء]، وقال جلال الدين القزويني لأبي موسى ابن الإمام: ما أحسن فقه قاضيكم [يعني عبد الوهاب] لولا ما يحتج به من الحديث الضعيف، فقال أبو موسى، شيخكم [يعني الغزالي] أكثر احتجاجاً به."[12] وها هي كتب القاضي عبد الوهاب البغدادي تُعتمد اليوم في التدريس الفقهي دون مراجعة، أو إعمال لقواعد مصطلح الحديث في تنقيحها، ومنها كتابه "الإشراف على نكت مسائل الخلاف"، وهو يتضمن كثيراً من الأحاديث الضعيفة، زيادة على جموده على المذهب المالكي والانتصار له في كل الأحوال.

ومن الآثار السلبية أيضاً، أن وظيفة الحديث في الدرس الفقهي أضحت استشهادية وليست استنباطية، والفرق بين الوظيفتين كبير جداً. فوظيفة الاستشهاد

(11) المشاط، محمد حسن. **الجواهر الثمينة في بيان أدلة عالم المدينة**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1406هـ، ص31.

(12) ابن عاشور، الطاهر. **أليس الصبح بقريب**، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، د.ت، ص200-201.

بالحديث تعطي السنة النبوية مرتبة متأخرة لا تليق بها؛ إذ ينطلق الدرس من الأقوال الفقهية بوصفه معرفة جاهزة وسابقة، ثم يؤتى في آخر المطاف بحديث رسول الله ﷺ شاهدا ومؤكداً للقول الفقهي المختار، وهي زيادة على كونها طريقة معكوسة في التعامل مع مفردات العلم الشرعي، ولا تنتج ملكة صحيحة للاشتغال الفقهي، تتضمّن سوء أدب مع رسول الله ﷺ؛ إذ تقدم أقوال المجتهدين على سنته عليه الصلاة والسلام: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُقَدِّمُواْ بَيْنَ يَدَيِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [الحجرات: 1]

ت - الفصل بين الفقه وأصوله

لم ينشأ علم أصول الفقه إلا ليكون طريقاً نظرياً موصلاً إلى استخراج أحكام الفقه، والفقه لا يتصوّر له وجود إلا إذا وجدت أصوله، فكيف نفصل الفرع عن أصله؟!

لعل السبب في هذا التجافي بين العلمين في التدريس، ما أسلفناه من عدّ الفقه علماً كاملاً ناضجاً، فإن القوم سابقاً، إنما اشتغلوا بالقواعد الأصولية لتُعينهم على التوصل إلى الأحكام الفقهية. وبما أنّ الأحكام قد استقرت، والاجتهاد السابق لم يترك مجالاً لبحث جديد، فإن الحاجة إلى الأصول لم تعد كما كانت، فارتدّ تدريس الفقه لينحصر في الاطلاع والدراسة التاريخية، البعيدة تماماً عن أن تخدم الفقه والتفقّه.

ونرى شواهد هذا الكلام في برامج أصول الفقه الموجّهة لطلاب الجامعات؛ إذ يغلب عليها المداخل النظرية والتمهيدية لعلم الأصول، وكثير من المباحث التاريخية والتوثيقية، وإن كانت تلك المباحث ذات جدوى بالنسبة إلى الباحث في علم الأصول أو تاريخه، فإنها لا تصلح لعموم الطلاب الذين يعنيهم بالدرجة الأولى الفائدة العملية من الأصول، وهي القدرة على استثمار القواعد الأصولية في إنتاج المعرفة الفقهية، ومن قبيل المباحث -على هامش أصول الفقه- التي يعتني بها التدريس الشرعي: الإفاضة في تعريف أصول الفقه، وفائدته واستمداده،

ومتى نشأ وكيف؟ ومن أول من كتب فيه؟ وما أول ما كتب فيه؟ وطرق البحث في الأصول (طريقة الفقهاء وطريقة المتكلمين...)، وأشهر أعلام الأصول وأهم كتبهم، والمداخل اللغوية، وهل اللغة توقيفية أو توفيقية؟ وكثرة الاختلاف بشأن الحدود والتعريفات في كل مبحث من مباحثه، كالإجماع والقياس والمصالح المرسلة...، واستقراء المذاهب والأقوال حتى الضعيفة منها والمهجورة.

وتقويم مكتسبات الطلبة في هذا العلم الجليل، إنما يسير على المنوال نفسه، فيستهدف امتحان الطلاب في أدنى مستويات العمل العقلي وهو الاستحضار (الحفظ)، في علم يتوجّه بالأساس إلى ترقية الملكات العقلية العليا (الاستنباط، القياس...)، وإذا سئل الطالب -وهو في السنة النهائية لتدريسه الشرعي- هذا السؤال مثلاً: "عرّف المصالح المرسلة، وبيّن اختلاف المذاهب في العمل بها؟" فإن إجابة أذكى الطلبة، لا تدلّ على الكفاءة الأصولية، والكفاءة في الإنتاج الفقهي، من حيث إن الكفاءة في الأصول ليست إلا الاقتدار على الاشتغال الفقهي الصحيح، وليس علم الأصول إلا وسيلة لعلم الفقه. وكل ما تدل عليه إجابة الطالب، هو إبراز قدرته على الحفظ والاسترجاع، وقد أكد الشيخ ابن عاشور أن من الأسباب القوية المؤثرة في ضعف الفقه، إهمال العلوم المؤثرة فيه، وعلى رأسها الضعف في أصول الفقه، وهي المصيبة التي عمت متأخري المغاربة والمصريين.[13]

ث - الفصل بين الفقه ومقاصد الشريعة

يُعنى درس الفقه غالباً بالأحكام خاصة، أما المقاصد فيندر الحديث عنها؛ لأنها استقلت بدرسها الخاص، ودراستها بقيت نظرية محضة تُعنى بالتعريفات والأقسام والأنواع، وما كتب فيها، ومسالك الكشف عنها، وكل ذلك بعيد عن روح التفقه، والتركيب المنهجي لمستفادات علوم الشريعة للوصول إلى الثمرة المرجوة وهي الحكم الشرعي.

(13) المرجع السابق، ص201.

مثل هذا يقال عن القواعد الفقهية التي تحظى في بعض وحدات التكوين بدرس خاص، لكنه مبتور الصلة عن الدرس الفقهي؛ لأنه يهتم بتفاصيل العلم وتاريخه وأعلامه وكتبه، واصطلاحاته وكل ما يتعلق به من قريب أو من بعيد، لكنه في خضم كل ذلك ينسى الغاية المقصودة منه أصلاً، وهي الإسهام مع باقي العلوم الأخرى ويتكامل معها، في إذكاء القابلية للاجتهاد، والابتكار والاقتدار على النظر الفقهي المستقل. و"كل هذا يُلفت نظر الدارسين والباحثين إلى الاعتناء بالمقاصد وتوخيهم لها في دراستهم، لأنها تمثل روح الشريعة وأخص ميزاتها، فلم تكن الشريعة يوماً من الأيام شعائر وطقوساً خالية من المعاني والأهداف، ذلك أن الشرع كثير الالتفات إلى المعاني قليل الالتفات إلى الصور والأسامي (كما قال الغزالي في معيار العلم)."[14]

2 – انفصال تدريس الفقه عن المعارف العقلية

يرتبط الفقه برباط وثيق مع كثير من العلوم والمعارف العقلية، "ونقصد بالمعرفة العقلية ما يكسبه العقل بنظره الذاتي من معارف وعلوم تتعلق بالكون أو بالإنسان،"[15] ذلك أن مجال اشتغال الفقه هو العمل البشري، وهذا عمل واسع الأرجاء، يشمل المجالات العبادية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية...، ولا يكون الفقه متيناً مسدّداً إلا إذا نشأ عن تقدير صحيح، وتصور جلي عن المجال الذي يشتغل فيه. فإذا كان مجال اشتغال الفقيه هو القضايا الأسرية، فإن ذلك يقتضي رصداً دقيقاً للعلاقات الاجتماعية، ووعياً بطبيعتها ونتائجها، وإذا كان المجال هو المعاملات المالية والاقتصادية، فذلك يضطر الفقيه إلى معرفة صور التعاملات التجارية، وطبيعة العقود وأساليب الاستثمار والتمويل والتوزيع، وَقِسْ على ذلك مختلف مجالات الاشتغال الفقهي.

(14) أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. **منهج البحث في الفقه الإسلامي: خصائصه**، بيروت- مكة المكرمة: دار ابن حزم، المكتبة الملكية، 2000م، ص96.

(15) النجار، عبد المجيد. **فقه التدين فهماً وتنزيلاً**، تونس: شركة الزيتونة للنشر والتوزيع، ط2، 1995م، ص76.

وإذا كان التدريس يرمي إلى تهيئة الطلاب وتسليحهم بعُدّة معرفية ومنهجية متينة، لمواجهة مشكلات عصرهم، فإنه لا غنى له عن الارتباط بالقضايا الراهنة والنهل من المعارف المستجدة، وتجاوز كثير من القضايا التاريخية المرتبطة بظروف وأحوال لم يعد لها وجود في هذا الزمان. وإذا كان الفقه مبنياً على غلبة الظن، فإن العلوم والمعارف بمختلف أنواعها تصبح، بهذا الاعتبار، مفاتيح يستعملها الفقيه للكشف عن حقائق وتفاصيل القضايا التي يشتغل عليها. قال شهاب الدين القرافي "وكم يخفى على الفقيه، والحاكم الحق في المسائل الكثيرة بسبب الجهل بالحساب والطب والهندسة، فينبغي لذوي الهمم العالية أن لا يتركوا الاطلاع على العلوم ما أمكنهم..."[16]

وليس المقصود أن يكون طالب الفقه موسوعي المعرفة، لا يعرف التخصص، وإنما عليه أن يأخذ من كل علم ما تشتد الحاجة إليه عند الاشتغال الفقهي، فقد يقتصر من ذلك على النتيجة العلمية الصحيحة التي تُفيده في عمله الفقهي، دون الالتفات إلى طريقة الوصول إليها أو التبحّر في المعطيات والمعلومات؛ أي أن يتعامل طالب الفقه مع مختلف العلوم والمعارف بطريقة وظيفية، ويجتني الفائدة التي يوظفها في الفقه ويقتصر على ذلك. وتتجلى أهمية المعرفة العقلية -والمراد منها ما كان يقيناً أو قريباً من اليقين- في تعيين المدلول النصي؛ لأنه بحسب معارف المفسر يقترب من فهم النص ويغوص في معانيه، وكذا في تقدير المصالح التي هي مقصد الدين، فمن الحصيلة البشرية من العلوم والمعارف ما فيه عون على تبيّن ما فيه مصلحة من أوضاع المسلمين المستجدة، فعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم الإنسانية، تشتمل على قوانين هي أقرب إلى الحقيقة العلمية والموضوعية، ومن ثمَّ فإنها تصبح أداة مهمة للمسلم في اجتهاده لتقدير مصلحة الإنسان[17].

---

(16) القرافي. **الفروق**، مرجع سابق، ج4، ص11.

(17) النجار. **فقه التدين، فهماً وتنزيلاً**، مرجع سابق، ص76-86.

أ - الفصل بين الفقه وعلوم اللغة

حاجة الفقيه إلى اللغة العربية أوضح من أن يُخطئها التقدير؛ إذ يستمد الفقه أحكامه الفقهية من النصوص الشرعية، التي هي نصوص عربية أساساً، وأكثر مدار الاستنباط على الفهم اللغوي الجيد؛ إعراباً وبلاغة ومعاني. لذلك فدرس اللغة ينبغي أن يكون شديد الارتباط بدرس الفقه بصورة يكون فيها الاقتصار على المباحث التي يحتاج إليها الفقيه، وينأى عن الاستطرادات والبحث النظري. لذا، ينبغي ألا تخلو حصة الفقه من إعمال المحصلات اللغوية في التدريب على الاستنباط والفهم. وهذا مما تفتقر إليه كليات الشريعة في الوقت الحاضر.

ب - الفصل بين الفقه والعلوم الاجتماعية

تحدث الدكتور طه جابر العلواني عن المسوغات التي تضطر الفقيه إلى اعتماد مناهج العلوم الاجتماعية في الدراسة الفقهية؛ إذ: "الدراسات الاجتماعية المختلفة والتحليلات التي يقوم بها الناس، تعدّ نوعاً من فقه الواقع، فهل للفقيه أن يتجاوز فقه الواقع، ويقتصر مثلاً على الفهم اللغوي أم لا؟! هذا السؤال يطرح على مجتهد اليوم، فهل اللغة وحدها كافية؟ والجواب: لا، فلا بدّ من فقه الواقع... نحن نتحدث عن رفع الحرج وعن التكاليف، وعن سدّ الذرائع، وعن المصلحة، وعن الاستحسان، وهذه كلها لا نستطيع أن نعرفها دون أن نتعرف هذا المحكوم عليه الذي هو الإنسان؛ فرداً أو أسرة أو دولة أو قيادة، فهل أستطيع أن أستغني عن دراسة هذه الظواهر؟ هل أستطيع أن أستغني عن فهم هذا الواقع؟ لا يمكن للمجتهد أن يقول الحكم دون الرجوع إلى هذه الأشياء، ونستطيع أن نستدل على هذا من منهج الأصوليين أنفسهم... والناس قبل اليوم كانوا يعملون ببساطة، فكان الإمام الشافعي يروح ويطوف بالقبائل ويستمع لهم، ويبعث امرأة تسأل عن عاداتهن ويجمع هذه القضايا. وهذا الاستبيان إذا أخذنا به في علومنا الاجتماعية لتطورت، أليس هذا منهجاً من مناهج أصول الفقه، يجب أن يُضيفه

الفقيه إلى منهجه ويعدّه جزءاً لا يتجزأ من منهجه؟!"[18]

وإنما أطلت في إيراد كلام طه جابر العلواني، لتتضح أهمية الأبحاث الاجتماعية في الدراسة الفقهية، فإن الوقائع التي يُعالجها الفقه في عصرنا هذا "لم تعد معاملة بسيطة، وإنما أصبحت ظواهر معقدة... لا بدّ أن يستعين بمختلف المناهج حتى يتعرف عليها..."[19] نخلص من هذا إلى ضرورة إدماج المناهج التطبيقية لعلم الاجتماع في الدرس الفقهي، مثل الإحصاء والاستبيان وسبر الآراء... من أجل أن يكون الفقه مرتبطاً بالواقع الآني، لتحمل أحكامه ضمانات الصحة والموثوقية العلمية.

ت - الفصل بين الفقه والعلوم الطبيعية

وقد أشرت إلى ذلك من خلال الاقتباس من كلام الشهاب القرافي في الفروق،[20] وأزيد هذه القضية إيضاحاً أكثر فيما يتعلق بالدرس الفقهي؛ إذ إن كثيراً من الفروع الفقهية التي ثبتت في المذاهب، إنما قال بها أصحابها بناءً على فهم معيّن للوجود الطبيعي من حولهم، وقد كانت وسائلهم في كشف الحقائق المادية محدودة جداً، وتستبطن بعض الأخطاء التي كشفها العلم الطبيعي شيئاً فشيئاً، فهل يصح في هذا الزمان، الذي تطورت فيه وسائل البحث وأحرزت البشرية فتحاً علمياً غير مسبوق في رصد الظواهر الطبيعية وتفسيرها، أن ينحصر الفقه عند الملاحظات البدائية والتصورات غير العلمية؟!

إذا جئنا إلى فقه الطهارة مثلاً، فإننا نجد أبحاث الفقهاء السابقين في موضوعات

(18) العلواني، طه. نقلاً عن: علي جمعة محمد، **في قضية تجديد أصول الفقه**، ضمن قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1996م، ص379-380.

(19) عطية، جمال الدين. سيمنار كلية الشريعة بقطر، نقلاً عن علي جمعة، **في قضية تجديد أصول الفقه**، مرجع سابق، ص373.

(20) القرافي، **الفروق**، مرجع سابق، ج4، ص11.

مثل: بماذا ينجس الماء؟ – سؤر الكلب – بماذا تكون طهارة الأعيان؟ – ما حكم الجَلاّلة؟ فمباحث الحيض والاستحاضة والنفاس وغير ذلك، تنبني على تقديرات وظنون حسب فهمهم العلمي المتاح في ذلك الزمان. وفي وقتنا الحاضر كشف العلم عن خبايا الجراثيم وأنواعها، ونسبة التلوث الذي يحصل للماء بملاقاة بعض المواد، ومتى تكون ضارة، ومتى لا تكون كذلك. وكشف الطب الحديث عمّا كان مستوراً في قضايا الحيض؛ إذ ميّز بين دم العادة الشهرية، والدم الناتج عن أمراض الجهاز التناسلي، وأتاح لنا العلم بفضل من الله وتسخير منه، أن نعرف ما تنقله الحيوانات من أمراض للإنسان وسُبُل الوقاية من ذلك. وقد أصبحت هذه القضايا من المعلوم بالضرورة لأبناء هذا الزمان، ويتداولها الطلاب في المدارس والجامعات.

ثم بعد هذا كله يبقى الدرس الفقهي جامداً على الفروع الفقهية في باب الطهارة بحذافيرها، فنقرأ مثلاً في كتاب "الإشراف" للقاضي عبد الوهاب في كتاب "الأطعمة"، المسألة رقم 1858 قوله: "أكل الشاة الجَلاَّلة مكروه غير محرّم، وقال الثوري وأحمد بن حنبل: محرّم، ودليلنا قوله تعالى: ﴿أُحِلَّتۡ لَكُم بَهِيمَةُ ٱلۡأَنۡعَٰمِ﴾ [المائدة: 2]، واعتباراً بغير الجَلالة."[21] فهل قُدّر لطالب الفقه أن يَجمُد على هذه الفروع نفسها، ويُبْقِيَ لهذا الاختلاف اعتباراً، ويلزم مذهبه، وهو يمتلك اليوم من العلوم الدقيقة التي تسمح له بالترجيح أو بإحداث قول مستجد؟! لو امتلك السابقون مثل هذه العلوم والوسائل الجديدة لكانت أقوالهم شيئاً آخر، غير ما نتوارثه عنهم، فَلِمَ تُعطى لأبحاث نسبية صفة الثبات والإطلاقية؟!

وتأمّل كيف يُظلم الفقه الإسلامي على أيدي أبنائه حين يُفصل عن المعارف الإنسانية الحديثة، ومجريات الأحداث المعاصرة، فإن مسألة الجَلاّلة هذه، التي يتناولها طلاب الفقه في دائرة ضيقة لا تخرج عن أقوال مأثورة لا يعرفها غيرهم، تتعلق بشأنها قضية معاصرة طبقت الآفاق شهرة، وتناولتها الأقلام من مختلف

(21) ابن نصر البغدادي، القاضي عبد الوهاب بن علي. **الإشراف على نكت مسائل الخلاف**، تحقيق: الحبيب بن طاهر، بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1999م، ج2، ص923.

التخصصات والعلوم، هي قضية جنون البقر وآثارها على الصحة البشرية. ولكن بقي الفقه بعيداً عن الإفادة من نتائج العلوم التجريبية، وأبعد ما يكون عن أن يُصبح مدخلاً لحوار إنساني أساسه الشريعة الإسلامية العالمية.

هذه المستجدات في العلوم وفي مجريات الأحداث ينبغي أن تترك بصماتها الواضحة في سير الدرس الفقهي، وإلا غلب عليه الجمود، وارتدّ إلى زمان غير زماننا، يقول ابن قيم الجوزية في موضوع قريب من هذا: "فمهما تجدّد العُرف فاعتبره، ومهما سقط فألغه، ولا تجمد على المنقول في الكتب طول عمرك، بل إذا جاءك رجل من غير إقليمك يستفتيك فلا تُجْرِه على عُرف بلدك، وسَلْهُ عن عُرْف بلده فأَجْرِه عليه، وأفته به دون عُرف بلدك المذكور في كُتبك، قالوا فهذا هو الحق الواضح، والجمود على المنقولات ضلال في الدين، وجهل بمقاصد علماء المسلمين والسلف الماضين."[22]

ث - الفصل بين الفقه والدراسات المقارنة بالقوانين العالمية

أكتفي هنا بنقل نص يعبّر بجلاء عن فائدة إدراج الدراسات المقارنة في الدرس الفقهي، وهي فائدة نظرية وعملية، وصاحب النص هو أحد الأعلام البارزين في تنشيط الحركة الفقهية الإسلامية، يقول الدكتور جمال الدين عطية: "تمتد هذه الحاجة -الدراسات المقارنة- لسدّ القانون المقارن، فلقد تقدّمت في الفترة الأخيرة الدراسات المقارنة للأنظمة القانونية كافة، من إسلامية ولاتينية وجرمانية وأنجلو-سكسونية... بل أصبحت دراسات القانون المقارن ضمن برامج دراسات كليات الحقوق في كثير من الجامعات... ويهمُّنا أن نُشير إلى أن الدراسات المقارنة لا تقتصر على الناحية النظرية، وإنما تمتد إلى الناحية العملية من جانبين: الجانب الأول هو الاتجاه المتزايد إلى توحيد قواعد القانون، خاصة في ميدان القانون الخاص، كقواعد الشيك والسند الإذني وبيع البضائع...

(22) ابن قيم الجوزية. **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، دراسة وتحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، القاهرة: طبعة مكتبة الكليات الأزهرية، 1968م، ج3، ص78.

والجانب الثاني هو ما قرّره نظام محكمة العدل الدولية في المادة 38 من اعتبار المبادئ القانونية العامة، المعترف بها من الأمم المتمدّنة مصدراً من مصادر القانون الدولي العام التي تطبقها محكمة العدل الدولية. ولعل توضيح هذين الجانبين العمليين على الصعيد العالمي لدراسة القانون المقارن يؤكد الأهمية البالغة والحاجة الماسة لدراسة الشريعة الإسلامية بوصفها نظاماً من النظم القانونية العالمية في نطاق هذه الدراسات المقارنة..."[23]

نخلص مما سبق، إلى أن الفقه هو الثمرة العملية التي تتحصل للطالب بعد مراحل كثيرة، ومن خلال تجميع محصلات، وفوائد مجموعة من علوم الشريعة، والعلوم الإنسانية والطبيعية، وأن النظر إليه بحسبانه مادة علمية منفصلة عن غيرها من المعارف، يُعدّ خطأً منهجياً يضرب حقيقية التفقه في مقتل. فالوصل بين الفقه وباقي العلوم

مبدأ منهجي لا غنى عنه، بعدما توسعت هذه العلوم، وتطورت مناهجها في الكشف عن الحقائق؛ إذ لا غنى عنها في معرفة الواقع من حولنا، وتصور المجال الذي يشتغل فيه الفقه. وهكذا فإن باب المعاملات من الفقه، وطيد الصلة بعلم الاقتصاد المعاصر، وباب المناكحات شديد الارتباط بعلم الاجتماع، وباب الجنايات يحتاج إلى علم النفس، ومباحث الطهارة والحلال والحرام من المطعومات والمشروبات لا تستغني بحال عن أبحاث العلوم الطبيعية والطبية، وأبواب السياسة الشرعية محتاجة إلى علم السياسة ومعرفة القوانين الدولية، إلخ.

وحينما ترى الفقه منعزلاً عن هذه المعارف العقلية، نعلم أن غاية ما وصله تعليم علوم الشريعة اليوم، هو أن يملِّك المعلومات. أمّا أن يصوغ خطاباً فقهياً، فهو ما يزال يفتقد الآليات التي تخوِّله امتلاك المعلومات، بوصفها جزئيات العلم المتناثرة، فيتعلم الطالب باباً من فقه العبادات، وباباً من المعاملات، وآخر من

(23) عطية، جمال الدين. **تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي**، بيروت: دار الفتح، 1967م، ص17-18.

الجنايات...، ويفتقد كذلك الخطاب بوصفه النسقية والتكامل والخيط الناظم للمعلومات، لتكوّن رؤية ومنهجاً واضحاً في الاشتغال الفقهي. وقد ضرب الترابي مثلاً يُعبّر عن حالة التفكك المنهجي التي نحن بصددها؛ إذ قال: "وكثيراً ما أضرب للناس هذا المثل، وهو مثل قرأته وراق لي... سيارة فرّقنا أجزاءها مسمارا مسماراً، ولوحة لوحة، ونثرناها، وجاء عالم الميكانيك، فتأمّل هذه الفروع تأملاً شديداً... ولم ير السيارة مركبة ولم يرها سائرة... فإذا سألته لا يكاد يتصور ما هي السيارة وكيف حركتها، ومع أنه يعلم كل مسمار فيها وكل لوحة، ويستطيع أن يصف لك هذه التفاصيل..."[24]

ثانياً: التدبير التربوي لقضية التكامل المعرفي

1 - الطرق العلائقية في تدريس الفقه

لا يكون تطوير طرق تدريس الفقه كثير الجدوى، ما لم يُنظر إلى الأمر بصفة شمولية تستحضر علاقة الفقه بباقي فروع المعرفة، لذلك فإن من مقتضيات الرفع من جودة التفقّه، إبداع أشكال من التدريس تُحقّق فكرة وحدة المعرفة وتكاملها. ويمكن أن نطلق على الطرق التي تنتهض بهذا المطلب، اسم "الطرُق العلائقية"؛ لأنها تتناول الفقه في سياق علاقاته بوحدات علوم الشريعة الأخرى، وكذا علاقاته بالمجالات العلمية الإنسانية والطبيعية.

لقد حاول علماء التربية إيجاد سُبُل الوصل بين العلوم خلال حصة الدّرس، ليسمن خلال التذكير النظري بهذه المسألة -التي قد لا يتصوّر المتعلم حقيقتها وفائدتها- فحسب، ولكن بأساليب تطبيقية تنعكس على مجريات الدروس.

ومن المحاولات التطبيقية الأساسية لتجاوز الفصل بين المواد، ما سأذكره، بشيء من التفصيل، نقلاً عن أحد التربويين المعاصرين:

- المواد المترابطة: وفيها تظل الحواجز المصطنعة قائمة كما هي؛ أي

(24) - الترابي، حسن. **تجديد الفكر الإسلامي**، المغرب: دار القرافي، ط1، 1993م، ص6-7.

إن كل مادة دراسية يظل كتابها ومعلمها المتخصص في تلك المادة، ولكن الفكرة الأساسية هنا هي بيان الصلات أو العلاقات الطولية والعرضية بين المواد الدراسية المختلفة.... وقد يكون الربط عَرَضِيّاً، حيث يقوم به المعلم عَرَضاً، أثناء التدريس؛ إذ يشعر أن ثمة علاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها أساساً وغيرها من المواد المنفصلة عن تلك المادة... وفي هذا المجال يستطيع المعلم أن يدرك مواطن الربط بين مواد من مجالات متعددة، ولا سيّما إذا ما استطاع أن يعرف مستويات طلبته وخبراتهم السابقة، ومن ثَمّ يصبح هذا الأسلوب مدخلاً لاجتياز الفواصل بين المواد الدراسية في نواحٍ معينة.

– وهناك صورة أخرى من صور الربط هي: الربط المنظم، ويعني وضع خطة تسير عملية التدريس على أساسها، وهذه الصورة تعد أكثر تطوراً من الربط العَرَضي؛ إذ إنها تتطلب تنظيماً وإعداداً محكماً قبل مواجهة الطلبة في مواقف تعليمية، بمعنى أنها تعتمد على خطة يتم إعدادها مسبقاً... فالمهم في هذا الشأن هو أن نذكر القاعدة وهي: أن وضع خطة يتم بصورة تعاونية؛ إذ يتم اختيار عدد من الموضوعات التي تتميّز بالشمول، التي سيدرسها الطلبة، ومن ثَمّ يقوم كل معلم بتدريس الموضوعات الخاصة به، التي تقع في مجال تخصصه... كما لا بدّ أن يكون الفريق المشارك في وضع هذه الخطة وتنفيذها على درجة كبيرة من الوعي بأهمية هذا الأسلوب، وقيمته التربوية، ومغزاه لمسألة تعزيز فكرة تكامل المعرفة، وأن تكون مواطن الربط طبيعية ومنطقية وبعيدة عن الافتعال...

– المواد المندمجة: وفيها ترفع الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، وقد يكون ذلك بين مادتين أو أكثر في مجال دراسي واحد، وفي هذه الحالة تدمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة. ومن الطبيعي أن يقوم معلم واحد بتدريس هذه المادة المندمجة في صورتها الجديدة، ومن ثَمّ يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.

– المجالات الواسعة: وهي فكرة متطورة من فكرة الإدماج، فإذا كانت فكرة الإدماج تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال

معيّن، فإن فكرة المجالات الواسعة تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد في مجالات عدّة... وقد يتطلب هذا الأمر إعادة تنظيم محتويات المواد الدراسية التي تنتمي إلى إطار واحد، يتم فيه إعداد مواد تقوم على أساس هذه الفكرة، ويتبع ذلك محاولات أخرى أكثر تطوراً والتزاماً بفكرة المجالات الواسعة؛ إذ أدمجت المواد إدماجاً كلياً فأصبح من الصعب من وجهة نظر المتعلم أن يميّز ما ينتمي منها إلى مجال معين، ولكن المهم أن يدرك فكرة وحدة المعرفة وتكاملها..."[25]

ويبدو أن الفقه من أنسب المعارف التي ينبغي أن تطبق فيها فكرة الوحدة المعرفية في أرقى صورها؛ نظراً إلى انفتاحه على عدة مجالات شرعية وإنسانية وطبيعية. ومن الأولوية بمكان أن يُبدأ بالتنسيق بين مواد علوم الشريعة لتكون خادمة للاجتهاد الفقهي، من خلال الربط المنهجي بين المواد في السنة الدراسية الواحدة، وكذلك بين السنوات المختلفة، ليترقى الطالب من علم إلى علم، ومن مرحلة إلى أخرى.

وفي سبيل تحقيق الدراسة العلائقية للفقه، يمكن الاستفادة من النموذج التربوي القائم على فكرة التكامل، وهي فكرة تعترف بوجود المواد المنفصلة، كما تعترف بوجود حدود لكل مادة، ولكنها تتخطى هذه الحدود كلما دعت الضرورة إلى ذلك دون إدماج كامل. وإذا كان التكامل يعني الإفادة من مادة ما لعرض موضوع في مادة أخرى أو أكثر، فهو يعني أيضاً تكاملاً في شخصية المتعلم وطرق التدريس التي يستخدمها.

ومن الأمثلة البارزة على طريقة التكامل، أن فقه الأسرة له ارتباط كبير بقضايا المجتمع والتحولات الطارئة عليه، وهذه تحتاج بحثاً اجتماعياً ورصداً دقيقاً، يُمكّن من تفسير الواقع وتوقّع حركته المستقبلية. فمن أجل تلبية هذه الحاجات المعرفية والمنهجية، يمكن أن يتلقى طلبة الفقه دروساً مركزة في علم الاجتماع بقدر الحاجة؛ إمّا بانتقالهم إلى الكليات المتخصصة في ذلك، وإمّا باستقدام أستاذ

(25) اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات**، القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1995م، ص221-225.

متخصص في علم الاجتماع. وإذا كان الطلبة بصدد فقه المعاملات المالية التي لها تعلُّق بعلم الاقتصاد، أحالهم النظام التربوي على المتخصصين في هذا المجال العلمي، للتزوّد منه بما يخدم التفقّه، ويؤسّسُه على أركان متينة، وَقِسْ على هذا باقي الأبواب الفقهية.

2 – وظيفية المعرفة الفقهية في مناهج التدريس

إن الحديث عن استحضار قضية التكامل المعرفي في درس الفقه، ينبغي أن لا يجعلنا ننسى قضية لا تقل أهمية عن تلك، وهي مسألة وظيفية المعرفة؛ إذ إنه بدعوى تكامل العلوم قد تغلب على درس الفقه الـمُدخلات المعرفية الغريبة عن طبيعته أو منهجه، أو قليلة الفائدة في مجاله. وعليه، فإنه من المؤكد في المجال التربوي استبطان الدرس الفقهي لقضية الوظيفية بالموازاة مع مسألة التكامل المعرفي.

أ – في معنى الوظيفية

الوظيفية في أقرب معانيها، هي أن يكون الدرس الفقهي مستصحباً للوظائف المعرفية والعملية المتوخاة منه، وأن يقتصر على موضع الفائدة منها. ولهذا، ينبغي أن نبيّن الوظائف المنوطة بالتدريس الفقهي، ثم نوضّح كيف يكون التعليم موصلاً إليها.

يمكن حصر الوظائف التي ينبغي أن يُعنى بها درس الفقه، في ثلاث وظائف:

– وظيفة علمية، وهي إكساب الطالب معرفة واسعة بأحكام الشريعة واجتهادات الفقهاء في مختلف الأبواب والمباحث.

– وظيفة عملية، وهي القدرة على الاستفادة من المكتسب المعرفي، اهتداءً به في خاصة نفسه، ونقلاً له لكل من يحتاج إليه بالتعليم والإفتاء والتأليف والقضاء....

- وظيفة منهجية، وهي قدح ملكات التفقّه، والاقتدار المنهجي على مواصلة البحث والتنظير والتحقيق، فلا ينقطع الاشتغال الفقهي بنهاية سِنيّ الطلب.

وهذه الوظائف الثلاث هي غايات التدريس، ولا حرج في الربط بين الغايات والوظائف، فالوظائف غايات من حيث حصولها لدى الطالب استقبالاً، وهي وظائف من حيث حصولها لديه حقيقة. وإذا عُلمت وظائف التدريس هذه، فإن الوظيفية هي أن يقتصر المدرّس، من أقواله وأعماله وأنشطته التعليمية، على ما له مدخل في تحقّق تلك الوظائف، وما له يد في بنائها وكمالها، وأن يستبعد كل محتوى معرفي وكل جُهْدٍ عملي ليس له إسهام مباشر في تحقيق الوظائف المذكورة وإنمائها؛ أي أن يوظّف المعارف والجهود بقدر الحاجة والفائدة المأمولة من درس الفقه. ولـمّا كان الفقه علماً قائماً بذاته، فإنه من جهة أخرى متعلق بغيره من العلوم والمعارف، وهذا ما يتيح لنا الحديث عن نوعين من الوظيفية في درس الفقه، وبيان ذلك فيما يأتي.

ب - الوظيفية في تناول المعرفة الفقهية

لا نختلف في كون المعرفة الفقهية -بكل معانيها وفروعها- هي أكبر تراث مكتوب خلّفه لنا الأسلاف، وبناء على هذه الحقيقة، فإن درس الفقه ليس بوسعه استيعاب كل معطيات هذا الزخم المعرفي؛ إذ لا مناص من الانتقاء والاختيار. ومعيار الاختيار هو النظر إلى ما يسهم في تحقيق وظائف الفقه، فيُعتمد في التدريس، وإلى ما ينأى عن الوفاء بالمطلوب، فيُستبعد ولا يُلتفت إليه، مع الإشارة إلى أن بعض ما يُستبعد في التدريس، قد تكون له فائدة في مجال التأليف أو التثقيف العام أو التاريخ، فيُعتمد هناك حيث تدعو الحاجة إليه.

ومن ضوابط الوظيفية في المعرفة الفقهية، هذه الإشارات الموجزة:

- اعتماد ما له فائدة عملية، سواء عند المتلقي الفرد لأحكام الفقه، أو المجتمع بصفة عامة. واستبعاد التضخّم المعرفي والترف الفكري الذي لا طائل

تحته، كالفروع الكثيرة التي يندر وقوعها، أو الفقه الافتراضي الذي ليست له ثمرة عملية.

- اعتماد ما له فائدة آنية، واستبعاد ما له قيمة تاريخية محضة، وليس له تعلق بالواقع وبحاجات الناس ونوازلهم، وكذا الخلاف المذهبي اللفظي، والأقوال التي قضى الترجيح المعاصر ببطلانها.

- اعتماد ما له فائدة منهجية، واستبعاد ما لا يسهم في قدح ملكات التفقّه، وما ليس له قيمة مضافة في تنمية العقول والتشجيع على الابتكار.

ت - الوظيفية في تناول المعارف المتعلقة بالفقه

سبق تأكيد الارتباط الوثيق بين الفقه وباقي وحدات علوم الشريعة، وارتباطه بمختلف المعارف الإنسانية واللغوية والاجتماعية والطبيعية، وأن الفصل بين الفقه وهذه المكونات المعرفية يُفضي حتماً إلى اختلال بنية الفقه، وابتعاده عن التصوّر الدقيق للوقائع والنوازل، وعن الحكم الصائب فيها، ولا شكّ في أن اختلال التصوّر مُفْضٍ إلى اختلال الحكم، ما دام الحكم على الشيء فرعاً من تصوّره.

وإذا كنا نتفق على ضرورة استفادة الفقه من محصّلات العلوم المرتبطة به، فإن ذلك ليس على إطلاقه، بل هو محدود بما يقتضيه مبدأ الوظيفية في التدريس. ومن ثَمّ فإن كل المعارف الوَسيطَة؛ أي التي تكون ذريعة إلى تقرير الحكم الشرعي وإثباته، لا يصح فيها -تدريساً- أن تتجاوز مرتبة الوسائل والذرائع، فلا ينبغي تناولها في الدرس الفقهي إلا بقدر الحاجة والفائدة المحقّقة. وكل إغراق فيها، أو إمعان في تفصيلاتها ودقائقها، إنما هو إهدار للجهد وتضييع للوقت، وذهول عن مقصد الوظيفية الذي لا غنى عنه في التدريس الناجح. ولستُ هنا بحاجة إلى سرد الأمثلة على ما تقدم؛ لأن هذا المطلب جعلتُه كالمقدمة النظرية بين يدي المطلب الآتي، وفيه سأعمل على تقويم مناهج التدريس بالقياس إلى قضية الوظيفية، وحينها سأشير إلى بعض الأمثلة الدالة على المقصود.

ويحق لنا التساؤل هنا: هل كان الفكر التربوي القديم واعياً بقضية الوظيفية؟ وهل تكلم شيوخ الفقه عن ضرورة الاقتصار على موضع الفائدة في التدريس، وعن قصدية المعرفة المدرّسة؟

أبادر إلى القول بأن قضية الوظيفية في تدريس الفقه أو غيره من العلوم، وكذلك في التأليف، كانت معلومة لدى الأسلاف، وإن كنا لا نجد لهم اصطلاحاً محدّداً في التعبير عنها. ونجد صدى علمهم بها على المستوى النظري يتردّد في مختلف المراحل التاريخية. أمّا على المستوى التطبيقي فالأمر متفاوت من شيخ إلى آخر، ومن منهج إلى غيره. وهذا النص التاريخي دليل واضح على إدراك الفقهاء الماضين لفائدة الوظيفية في التدريس، فها هو عياض يقول في ترجمة محمد بن عبدوس (ت260هـ): "بلغ ابن عبدوس أن محمد بن سحنون قال يوماً: يتكلمون في الفقه، ولعل أحدهم لو سُئل عن اسم أبي هريرة ما عرفه، فكان ابن عبدوس ربّما قال للرجل من أصحابه: افهم هذه المسألة فإنها أنفع لك من اسم أبي هريرة، وفي رواية: هذا أحبّ إلي من معرفة اسم أبي سعيد الخدري، تعريضاً بابن سحنون لعلمه بالرجال."[26]

وموضع الفائدة في هذه الرواية، أن ابن عبدوس كان مدركاً لأولويات الدرس الفقهي، وأنه كان ينتقد إمعان ابن سحنون في العناية بعلم الرجال بوصفه معياراً للعلم، على الرغم من أن تعلم الفقه والإحاطة بمسائله غير متوقف على معرفة تراجم الرجال، وحيث لم يكن الفقه بحاجة إلى ذلك، فلا معنى لإقحام علم الرجال في المعرفة الفقهية.

وتكلم الإمام الشاطبي بكلام واضح عن الوظيفية في عِلْمَي الأصول والفقه، في المقدمتين الرابعة والخامسة من كتابه الموافقات، قال: "المقدمة الرابعة: كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية أو آداب شرعية، أو لا تكون عوناً في ذلك فوضعها في أصول الفقه عارية، والذي يُوضّح ذلك، أن هذا

(26) القاضي عياض السبتي، أبو الفضل. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**، ضبطه وحجمه: محمد سالم هاشم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، ج1، ص433.

العلم لم يختص بإضافته إلى الفقه، إلا لكونه مفيداً له ومحققاً للاجتهاد فيه، فإذا لم يُفد ذلك فليس بأصل له... وعلى هذا يُخرج عن أصول الفقه كثير من المسائل التي تكلم المتأخرون، عليها وأدخلوها فيها... وكل مسألة في أصول الفقه ينبني عليها فقه إلا أنه لا يحصل من الخلاف فيها خلاف في فرع من فروع الفقه، فوضع الأدلة على صحة بعض المذاهب أو إبطالها عارية أيضاً.

المقدمة الخامسة: كل مسألة لا ينبني عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً..."(27)

يقصد الشاطبي بقوله: "فوضعها في أصول الفقه عارية"، أنها مسائل مستعارة من علم آخر، وليست مملوكة ملكاً صحيحاً لعلم أصول الفقه، فالأصل إرجاعها إلى مالكها؛ إذا لم تكن ثمة حاجة إلى الاستفادة منها في الأصول. ونستخلص من كلام الشاطبي أنه يضع بعض القواعد لانتقاء المادة الأصولية، من أجل ألا تتضخم الأصول بغير فائدة فيتسلَّل منها خلل واضح إلى التفقه، ومن بين تلك القواعد:

- أن تكون مسائل الأصول موصلة إلى الفروع الفقهية، أو تكون معينة على ذلك.
- أن يكون الخلاف فيها حقيقياً ومثمراً، وليس لفظياً أو شكلياً.
- أن تكون مرتبطة بالفائدة العملية المطلوبة شرعاً. فإذا كانت بخلاف ما ذكر فلا حاجة إلى تطويل علم الأصول بها وإرهاق الطلبة بحفظها.

وإذا عرجنا على بعض الأبحاث التربوية عند المتأخرين، فإننا سنجد إشارات واضحة تدل على اهتمامهم بمراتب العلوم وضرورة استفادة بعضها من بعض بقدر الحاجة، قال الإمام اليوسي في هذا الشأن: "وأما العلوم الإسلامية فمنها المقصود لذاته وهو أصول الدين وفروعه، وهي الفقه، ومنه علم المواريث والتصوف، ومنه

---

(27) الشاطبي، أبو إسحاق. **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق وشرح: عبد الله دراز، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت، ج1، ص29-30.

الوسيلة، كعلم التفسير وعلم الحديث، وكعلم الحساب وعلم التوقيت من علوم الأوائل، ومنه وسيلة الوسيلة، كعلم القراءات وعلم الرسم وعلم العربية بأنواعه وعلم المنطق ونحوه."[28]

وقال في موضع آخر: "ومتى احتاج الكلام -أي في شرح الفقه- إفراداً أو تركيباً أو البحث فيه أو الجواب إلى دليل أو شاهد أو مثال، فلا بدّ من الإتيان به في محلّه على قدر الحاجة، من غير إخلال بما يكون به التصحيح والتبيين، ولا إغرابَ يُحيِّر أفكار الحاضرين."[29]

3 – مناهج التدريس التراثي، ومراعاة مبدأ الوظيفية

سأعمل في هذا المقام على تقويم مناهج التدريس التراثي، التي سادت بالغرب الإسلامي، وارتبطت بتدريس الفقه المالكي خاصة، وأحاول استجلاء مدى وفاء تلك المناهج بقضية وظيفية المعرفة الفقهية.

أ – الوظيفية في منهج السماعات

يلاحظ على فقه السماعات أن عنايته كانت متمحضة للإحاطة بالمسائل، وحفظ فروع الشريعة كما وردت عن الإمام مالك وتلامذته. ولأجل ذلك كانت كتب السماعات قد عرفت التخصص العلمي المبكر، فاهتمت بالفقه في ذاته، ولم تخلطه بغيره من المعارف. وأغلب ما كان متداولاً من الروايات الفقهية له فائدة عملية، سواءً الأحكام الفقهية المعتنية بحاجات الأفراد في عباداتهم ومعاملاتهم، أو التي لها تعلق بالنظام العام، مثل تولي الخطط الشرعية من: شورى، وقضاء،

---

(28) اليوسي. **القانون**، مرجع سابق، ص177. وقد سبقه الإمام أبو حامد الغزالي إلى تقسيم مراتب علوم الشريعة؛ إذ قسمها إلى: الأصول (القرآن، والسنة، والإجماع، وآثار الصحابة)، والفروع (الفقه، والتصوف)، والمقدمات (اللغة، الكتابة)، والمتمّمات (القراءات، وعلم الرجال وأسمائهم وأنسابهم، وأسماء الصحابة وصفاتهم، والعلم بأعمارهم...)، انظر:
- الغزالي. **إحياء علوم الدين**، المرجع السابق، ص26-27.

(29) اليوسي، **القانون**، مرجع سابق، ص337.

وفتوى، وإدارة شؤون السياسة والاقتصاد. ولا شكّ في أن منهج الإمام مالك الذي يُؤْثِر الارتباط بواقع الناس ومسائلهم الحالّة وينأى عن الافتراضات والاحتمالات البعيدة، كان سائداً لدى فقهاء الغرب من المشتغلين بالسماعات.

ويمكن تلخيص الملاحظات الإيجابية التي لها ارتباط بمبدأ الوظيفية فيما يأتي:

- التخصّص الفقهي البارز، سواءً في المادة المدروسة أو عند الطلبة الدارسين للسماعات.

- الوفاء بحاجات الأفراد والمجتمع من الأحكام التشريعية على قدر الحاجة والفائدة.

- وضوح المرويات الفقهية وصلاحيتها للاستثمار والتطبيق على النوازل.

كما يمكن إبداء بعض الملاحظات المعبّرة عن الخلل في اعتبار الوظيفية، في الآتي:

- قلة وفاء السماعات بوظيفة التنظير المستقل والاجتهاد في أرقى صوره، نظراً إلى اعتمادها على النقل الحرفي لفتاوى مالك وتلاميذه، مما يفضي إلى التقليد؛ أو بتعبير أصح، إلى اجتهاد مقيّد بالأصل المنقول.

- الانفصال المبكّر للفقه عن العلوم والمعارف المرتبطة به، كعلوم اللغة، وعلوم القرآن، والحديث، وأصول الدين، ولا يعني ذلك إهمالاً لهذه العلوم، بل الحاصل أنها كانت تدرّس ولها مجالسها العلمية الحافلة، وشيوخها المبرزين، غير أن تدريسها كان مستقلاً عن تدريس الفقه؛ فإمّا أن الطالب يُؤْثِر أحد هذه العلوم فيكون من الحاذقين فيه ويقل اعتناؤه بغيره، وإمّا أن يكون من المشاركين في أكثر العلوم التي دَرَسها، ولكنه لا يُحسن الوَصْل المنهجي بينها، والانتقال الذهني من مكتسبات علم إلى نتائج علم آخر، لأن نظام الدراسة كان يكرِّس الفصل بين وحدات علوم الشريعة، والجفوة بين هذا وغيره من المعارف الإنسانية.

- التقصير في العناية بنصوص الشريعة، واستثمارها بشكل وظيفي في دروس الفقه –وهذا فرع عن الملاحظة السابقة–، والسبب في ذلك كما سبقت الإشارة، هو الاكتفاء بنقل الفقه الجاهز المروي عن أعلام المذهب المؤسسين له. صحيح أن الآثار لم تخل تماماً من دروس الفقه –فلم يكن الفقهاء المتقدمون المقتدون بمالك ليقبلوا بذلك– غير أنها كانت دون سداد الحاجة لاعتبارين: الأول، قلة الأحاديث المتداولة في نصوص السماعات بالنسبة إلى أحاديث الأحكام عموماً.[30] والثاني، إحلال النصوص منزلة الشاهد أو الدليل في عقب الحُكم الفقهي المروي، وإغفال توظيفه في الدرس بحسبانه مدخلاً له ومنطلقاً لتفريع الأحكام، ثم دليلاً عليها ومرجّحاً بين المختلف منها. ولأجل ذلك وجدنا أكثر السنن الواردة في السماعات تروى معلقة أو مجتزأة أو بالمعنى، ولا يلتفت أكثرهم إلى تحقيق أسانيدها وضبط متونها ومعرفة درجاتها، فكان هذا أقدم خلل في تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، وأول زيغ عن منهج الإمام مالك في التعليم.

ب – الوظيفية في منهج الشروح والتفريعات

تدلُّنا المؤلفات الفقهية المندرجة في سلك هذا المنهج، على نوع من الارتقاء في نظام التدريس الفقهي، فقد تداركت الشروح ذلك الفصل الواضح بين العلوم، فأصبحت توظّف علوم اللغة العربية في توضيح الاصطلاحات الفقهية، وزاد اهتمامها بالنصوص الشرعية خصوصاً السُّنن النبوية، دون أن يخرج ذلك عن مقصود الفقه إلى التطويل والاستطراد، وإنما يستقي الفقيه من معطيات العلوم

(30) يدل على ذلك أن أحاديث المدونة –وهي أبرز كتب السماعات إطلاقاً– تبلغ واحداً وخمسين وخمسمائة حديث (551) حسب إحصاء الدكتور طاهر محمد الدرديري في كتابه "تخريج أحاديث المدونة": (وقد بين فيه درجات الحديث وأنواعها)، في حين أن مسائلها تتجاوز ستاً وثلاثين وألف (1036) مسألة، كما أن الموطأ –وهو كتاب متوسط في أحاديث الأحكام– يحتوي على واحد وتسعين وثمانمائة وألف حديث (1891) باحتساب المكررات. ومجمل أحاديث الأحكام أكثر من ذلك بكثير.

الداعمة للفقه بحسب ما يقتضيه البيان ويتطلّبه فهم المسائل الفقهية والتطبيق عليها. ولعل عنوان "المقدمات الممهدات" يفصح بجلاء عن مراعاتهم لحقيقة الوظيفية، فإن تتمة العنوان هي "لبيان ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات والتحصيلات المحكمات لأمهات مسائلها المشكلات."

فقوله (ما اقتضته) يدل على أن الداعي إلى استدعاء الشروح والاستفادة من العلوم الأخرى، إنما هو حاجة الفقه إلى ذلك، وما أبيح للضرورة يقدّر بقدرها. وقوله (لأمهات مسائلها المشكلات) يشير إلى اقتصار الشارح على المسائل المشكلة، وأنه لن يتتبع ألفاظها ومسائلها لفظاً لفظاً، ومسألة مسألة. ومن هذا يتّضح لك الفرق بين شروح المتقدمين وشروح المتأخرين، وسيأتي مزيد بيان لهذه الحيثية في منهج المختصرات.

مما سبق يمكن القول: إن منهج الشروح والتفريعات -في مجالي التأليف والتدريس- كان متوسطاً بين التفريط في قضية الوظيفية، كما هو الحال في منهج السماعات الذي تَمَحَّضَ لمسائل الفقه، والإفراط بوصفه إكثاراً من المدخلات والهوامش والاستطرادات، كما هو الشأن في منهج المختصرات.

ت - الوظيفية في منهج التأصيل

حاول هذا المنهج ردّ الفقه إلى أصوله، سواءً النصية: القرآن والسنة، أو النظرية: أصول الفقه وقواعده، وفي سبيل ذلك احتاج إلى نسج خيوط العلوم الكثيرة، والتأليف بين محصلاتها، لتكون سُلّماً إلى اكتساب الفقه، ونظراً إلى كون مداخل تأصيل الفقه كثيرة، كتفسير آيات الأحكام أو شرح أحاديثها، وكذا كتب الخلاف العالي، وكتب الأصول التي تدرّب على اقتناص الفروع؛ فإن الدرس الفقهي، وفق هذا المنهج، شهد دخول كثير من المعارف والعلوم، فغدا النظام التربوي شبكة متصلة الخيوط، كل فن من الفنون يعتمد على غيره، ويحتاج إليه، ويحتاج غيره إليه. والفقه هو خلاصة كل ذلك وثمرته، فوجدنا اللغوي يسخّر لغته لاستنباط الفقه، والمحدِّث يستثمر أحاديثه لاستخلاص الفقه، والأصولي أو الفيلسوف أو الجدلي كذلك.

ولهذا فإن منهج التأصيلات، كان أوفى المناهج توظيفاً للعلوم في الفقه، وأكثرها ربطاً بينها وتوحيداً لنتائجها في سبيل التفقّه. فقد اختلط درس الفقه بدرس اللغة، والتفسير، والحديث، والمنطق، والأصول، والعلوم الإنسانية والطبيعية الأخرى. ولئن كانت هذه المسألة من مقتضيات المنهج السليم؛ نظراً إلى تقارب العلوم في المناهج والنتائج، وانبناء بعضها على بعض، فإن ذلك قد يكون مدخلاً إلى تشتيت الذهن بكثرة المدخلات والتفصيلات، ومدعاة إلى تفويت الفائدة المرجوة من الفقه؛ إذ يقل التخصّص فيه والتحقيق لدقائقه.

وبالتأمل في كتب الفقه التأصيلي نجدها متفاوتة في درجة اعتماد المدخلات المعرفية في نطاق الفقه، فبعضها استفاد من ذلك في حدود ما تقتضيه الوظيفية، وبعضها انساق مع التطويل والشرود عن المطالب الفقهية. فابن العربي المعافري (ت543هـ) على سبيل المثال كان قاصداً إلى استخلاص الفقه من كتاب الله تعالى، في "أحكام القرآن"، فلم يزد على تفسير خمسمائة آية، عَدَّها هي مجمل آيات الأحكام، ولا يورد فيه من القواعد اللغوية والأصولية إلا ما يستوجبه المقام، ليكون تدريباً للفقيه على استخلاص الفروع من أصل الأصول: القرآن الكريم، ثم اختصر ذلك في "الأحكام الصُّغرى"، ليكون كتاباً سهل المأخذ، وحافزاً إلى التفقّه.

وإذا قارنا هذا التفسير، بـ"الجامع لأحكام القرآن" للقرطبي (ت671هـ) لوجدنا أحكام القرآن أقرب إلى معنى الوظيفية؛ لأن القرطبي انتهض بشرح كل آيات القرآن الكريم، واعتمد التفصيل والتطويل، ولم يقتصر على المباحث الفقهية.

ولو قارنا "المنتقى" للباجي (ت474هـ) بـ"إكمال المعلم" للقاضي عياض (ت544هـ)، لوجدنا الأول أليق بمطلب التفقّه من الثاني؛ لأن الموطأ اختصّ بأحاديث الأحكام، فكان شرحه "المنتقى" تابعاً له في ذلك، ولم يقتصر "المعلم" عليها؛ لأن "صحيح مسلم" كتاب جامع للسنن بأنواعها. ومن جهة أخرى فإن النزعة الأدبية عند عياض جعلته يجنح إلى الإكثار من الوجوه اللغوية والمعاني البلاغية بما يفوق حاجة الفقه.

وعلى العموم، فقد كانت العلوم الخادمة للفقه، مصدراً معرفياً غنياً له، وسبيلاً قويماً في التفقّه، وقد استفاد منها الفقهاء بمقادير متفاوتة، غير أنها في الغالب لم تكن معيقة عن التحصيل، ولا شاردة عن المطلوب.

ث - الوظيفية في منهج المختصرات

عرف المحتوى التعليمي في منهج المختصرات، ثنائية المتن والشرح، ولذلك عند التقويم استناداً إلى قضية الوظيفية، يلزم النظر إلى الشقين معاً. فإذا فحصنا جانب المتون المختصرة، سنجدها تعتني بتقليل الألفاظ وتركيز العبارات، ولأجل ذلك استبعدت، في الغالب، المعارف الداعمة للفقه ولم تحتفل بها، واقتصرت على الأحكام المجرّدة عن أدلتها، وعن طريق الوصول إليها، فلا تكاد تجد فيها آية قرآنية أو حديثاً نبوياً أو قاعدة أصولية، وإنما فروعاً فقهية كثيرة معزوة إلى قائليها ومرجحاً بينها أحياناً. وإذا تأملنا الشروح والحواشي الموضوعة على المتون، وجدناها بخلاف المتقدم؛ ممعنة في إيراد القضايا اللغوية والبلاغية، ومسهبة في الشرح والتعليق والاستطراد فوق الحاجة.

هكذا اجتمع في هذا المنهج التفريط في توظيف نتائج العلوم في المتون، والإفراط في إيرادها في الحواشي والشروح. فكان الأمر الأول باعثاً على الإغلاق وخفاء منهج الوصول إلى الحكم الفقهي. وكان الثاني عاملاً على التيه في التفصيلات، والشرود عن المقاصد العلمية والمنهجية.

وأكثر ما وقع فيه التطويل والحشو هو الجوانب اللغوية، مع أنها لا تحتاج إلى كل ذلك، بوصفه من علوم الآلة، وليس مقصودة في ذاتها، فقد كان "من الظواهر البارزة في كتب الشروح والحواشي الفقهية الإسهاب في عرض التعريفات ونقدها، مع أنه أصبح مقرّراً أن المناقشة في الألفاظ بعد فهم معناها ليست من شأن المحققين... بل شأنهم بيان معالمها الصحيحة، ولا ينشغلون بذلك إلا على سبيل التبعية تدريباً للمتعلمين، وإرشاداً للطالبين."[31]

---

(31) - أبو سليمان. **منهج البحث في الفقه الإسلامي: خصائصه ونواقصه**، مرجع سابق، ص103.

وقد تسلّل هذا الاستطراد، والإسهاب في الشرح، واستجلاب الشواهد والأمثلة الكثيرة، والتعقيبات اللغوية... إلى رحاب الدرس الفقهي، فأصبح يقتفي أثر التأليف، وفات كثيرين من شيوخ الفقه إدراكُ الفارق بينهما، وهو أن التأليف غالباً ما يكون موجهاً لكل قارئ من الخاصة والعامة، فجاز فيه التوسع والاستطراد، ليصادف مشاربهم المتعددة، ويَسُدَّ حاجاتهم المختلفة، فيكثر عدد المستفيدين منه. أمّا التدريس فعلى عكس الأول؛ مُوجَّه لفئة مخصوصة في مدّة محدودة من أجل بلوغ أهداف مرسومة، فلا يصحّ فيه الحشو والإطناب والتحذلق في اللغة، وإلا فوّت المقصود، وطوّل في زمن الدراسة من غير داعٍ.

لقد نبّه الشيخ ابن عاشور على هذا الخلل عند المتأخرين، قال: "قد تفضي الغفلة بالمعلم إلى الارتماء في مسالك قليلة الجدوى، توقع تلامذته في خطل أو فشل، وهذا يعرض كثيراً لمن اتسعت معلوماتهم من المتصدرين للتدريس في مبدأ تصدرهم، فيدفعهم حُبُّ إظهار ما لهم من المزية، ثم لا يلبث أن يستيقظ من بهجته تلك ويصير إلى وضع المقادير في نصابها، وقد نبّه على هذا صديقنا الشيخ محمد الخضر بن الحسين فقال في مقالات رحلته الجزايرية: وقد كنت عافاكم الله ممن ابتلي في درسه باستجلاب المسائل المختلفة الفنون، وأتوكأ على أدنى مناسبة حتى أفضى الأمر إلى أن لا أتجاوز في الدرس شطر بيت من ألفية ابن مالك مثلاً، ثم أدركت أنها طريقة منحرفة المزاج عن الإنتاج."[32]

ومن الغريب، أن هذا الخلل في التدريس الذي يضرب قضية الوظيفية في مقتل، عدّه أحد الأساتذة المغاربة المعاصرين مسلكاً قويماً في التدريس، وأعلى من شأنه بما لا مزيد عليه، وزعم أنه منهج القاضي عياض في التدريس، وقد استمرّ إلى العهود المتأخرة، فقال: "إن الشيوخ الذين درسنا عليهم رحم الله من قضى منهم، وأطال عمر من لا يزال منهم على قيد الحياة، لدى تدريسهم التفسير والحديث خاصة، إذا كانوا ينتهجون المثال التالي: التأكد من صحة المتن والسند

---

(32) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**، مرجع سابق، ص9-10.

في الحديث، ومعرفة درجته من حيث المصطلح، وترجمة جميع رواته دون استثناء، وإعطاء نبذ مقتضبة عن حياتهم ومآثرهم، والتعليق على الألفاظ الغامضة لغوياً واستعمالاتها في الموضوع الحقيقي، أو مجازاً أو كناية أو استعارة، ثم إيراد بعض مترادفاتها وأضدادها، والاستشهاد على ذلك بآيات قرآنية وأحاديث نبوية صحيحة ما أمكن، أو من الأشعار العربية المعتبرة في هذا المجال، ثم تصريف ما يكون هناك من أفعال غير واضحة الأساس مثل "تترى" و"تتالى"، ثم إعراب النص كاملاً إن كان قرآناً أو شعراً، والتنبيه على ما يجب في الحديث، ثم تحليل المضمون العام للنص، حتى إذا استقرّ في أذهان الطلبة وهضموه فتح باب المناقشة الحرة والكاملة، دون اقتصار أو ابتسار، وأُشير إلى ما في الموضوع من مراجع للتصحيح والمقارنة والتصويب، ثم في النهاية محاولة استخراج ما في النص من أحكام إن كان شرعياً، ومن فوائد وقواعد أيضاً إن كان غير شرعي، مع عدم إغفال مختلف النقول وآراء العلماء القدماء مع فحصها وعرضها على محك النقد المجرّد النزيه، ويعني كل هذا الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، وإذا لم يكن الدرس في هذا المستوى وصف بأنه فجٌّ مُبْتَسَر، وأن صاحبه لم يبلغ بعد درجة الأستاذية المعترف بها علمياً...".[33]

خاتمة

لا حظنا مما سبق أن ثمة خللاً واضحاً في التعامل مع قضية الوحدة بين العلوم، والوعي بها في مجال التدريس عامة، والدرس الفقهي خاصة. ووجدنا أنّ ثمة اضطراباً في المناهج التي تعاملت مع وظيفية المعرفة الفقهية؛ إذ إن المدرّس غفل عن النظر إلى حاجات المتعلمين، وعن مطالب الواقع والمجتمع، وغلّب النظر إلى نفسه، فاعتنى بإظهار ما له من التقدّم والفضل وسَعة العلم وشفوف الذهن، لإبهار السامع قبل إمهاره. كما أنه انساق مع الجانب المعرفي فجعله المقصد الوحيد من الدرس؛ أي كثرة المعلومات، ونسي الجوانب العملية

(33) التواتي، عبد الكريم. **صفحات من تاريخ أبي الفضل عياض**، ضمن ندوة القاضي عياض، مراكش: جامعة القاضي عياض، 2009م ج1، ص314-315.

والمنهجية. فالعلم لا يُطلب لذاته، أو لإرضاء الفضول المعرفي، أو لإشباع الحاجات النفسية والجمالية فقط، بل ليكون سبباً للتقوى وإصلاح النفس، وسياسة شؤون الدنيا، ولا يكون كذلك إلا إذا ارتبط بقضاياها، وانضبط لغايات محدّدة سلفاً، فلا يكون التعليم رهين الارتجالات وما تجود به القرائح، أو ما تسمح به المواقف الآنية في مجلس الدرس.

وقد رأت الدراسة بأن ثمة ضرورة للترابط بين العلوم، ضمن إطار ترتيبي منطقي في تدريسها، وتدرج في تحصيل ثمراتها. ولعل الخطوة الناجعة بهذا الاتجاه تكون باستحضار مسألة وظيفية المعرفة؛ إذ إنه بدعوى تكامل العلوم قد تغلب على درس الفقه الـمُدخلات المعرفية الغريبة عن طبيعته أو منهجه، أو قليلة الفائدة في مجاله. وعليه، فإنه من المؤكد في المجال التربوي استبطان الدرس الفقهي لقضية الوظيفية بالموازاة مع مسألة التكامل المعرفي.

الفصل السادس

الخطوات المنهجية لتقويم مسار الإنتاج الفكري الغربي في العلوم الاجتماعية

نموذج «دوركايم»

رشيد ميموني[1]

مقدمة

ركزت وثيقة العمل المتعلقة بـ"التكامل المعرفي في التعليم الجامعي" على ضرورة تجاوز مشكلة الثنائية في التعليم الجامعي، وأشارت إلى بعض التجارب في هذا السياق، ابتداء من إدخال مادة دراسية دينية إلى جانب التخصص الرئيس، إلى غاية خيار تضمين "الرؤية الكونية الإسلامية" في بعض المواد الدراسية في تخصصات العلوم الاجتماعية والطبيعية. وبما أن من أهداف الملتقى "تحليل التجارب التي حاولت تطبيق مفهوم التكامل المعرفي، وبيان ما رافقها من نجاحات وإخفاقات"، وبيان الآليات التي يمكن لهذا النظام التعليمي أن يسهم بها في صياغة الشخصية الإسلامية للطالب الجامعي"، سنسعى إلى إعداد مخطط يقدم لنا بعض الخطوات والقواعد المنهجية التي تسمح لنا بتقويم مزدوج "داخلياً وخارجياً" للإنتاج الفكري لأية مدرسة فكرية أو مفكر في علم الاجتماع، قصد الاستفادة من الجوانب الإيجابية للطروحات التي تنسجم مع أهدافنا، ورفض ما لا يفيد.

(1) دكتوراه في علم الاجتماع، أستاذ محاضر بقسم علم الاجتماع بجامعة الجزائر. البريد الإلكتروني: rachidmimouni@yahoo.fr

يعدّ هذا المسعى المعرفي والمنهجي بمثابة دليل، وشبكة قراءة نظرية ومنهجية قابلة للتحسين والتطوير، تسمح لنا بوضع قواعد موضوعية لقبول أو رفض أية مسلّمة أو نظرية واردة في أي فرع أو حقل معرفي، أو تخصص في العلوم الاجتماعية.

إن مسعى "إسلامية المعرفة" بكل تبايناته يقرّ بسبق المسلمين إلى تلك العلوم، ويتعامل مع التراث الفكري الغربي بصورة تفضي إلى دمجه في التراث الإسلامي بعد تمحيصهما، والتوصل إلى نقطة التوازن أو (التوافق) بينهما. ويتطلب الأمر في نظرنا تجاوز العرض المجرد للإطار المعرفي والشرح النظري للخطوات المنهجية المطلوبة، أو الاكتفاء بإضافة وحدات دراسية دينية. وبإمكاننا في هذا السياق طرح تساؤل مهم هو: هل تكفي عملية غربلة أعمال التراث الإسلامي، وإنتاج الفكر الغربي، فيما يخصنا في العلوم الاجتماعية، وتدوينها من خلال وضع ملخصات لنظريات وأعمال المؤلفين على شكل بطاقات لتحقيق المراد؟

إذا أردنا التوصل إلى فهم جوهر العطاء الفكري الغربي وتقويمه، فإن الأمر لا يقتصر على عملية تقنية، أو رقمنة المعلومات، إنما ينبغي وضع خطة مناسبة للغوص في جوهر العملية التنظيرية والدراسة الميدانية، من خلال أخذ نماذج حيّة لنظريات أو مفكرين في العلوم الاجتماعية، بعيداً عن الانبهار المفرط أو الرفض المطلق دون تحليل، لكي نتوصّل إلى الكشف عن بعض الحقائق المعرفية المبثوثة في الإنتاج السوسيولوجي، مع مراعاة الفارق الموجود مع كياننا الحضاري، من حيث المنطلقات الفكرية والحضارية ومستوى التطور الاجتماعي والعلمي.

أولاً: المخطط المنهجي التوجيهي

1 - معالم حقل التخصص

إذا أردنا فحص الإنتاج الفكري الزاخر، المعقد -والمربك معرفياً أحياناً-

في العلوم الاجتماعية، أو تخصص ما، فإنه يجب مراعاة بعض الشروط، منها:

أ - توضيح ملامح الحقل بوصفها ظروفَ بلورة التخصص، وعلاقته العضوية بالتخصصات الأخرى؛ إذ توجد تيارات نظرية كبرى "عابرة للتخصصات" تهيمن تباعاً على تأريخ الإنتاج الفكري في العلوم الاجتماعية؛ مثل: التطورية، ثمّ الوظيفية، ثمّ البنائية.

ب - الانتباه لدور التقاليد الوطنية الراسخة في الحقل الفكري، مثل التقليد الفرنسي، والإنجليزي، والألماني، التي تؤثر في المقاربة المنهجية لدراسة موضوعات في العلوم الاجتماعية. فالمدرسة الفرنسية مثلاً تدعو إلى تطبيق مناهج العلوم الطبيعية في العلوم الاجتماعية، في حين أن التقليد الألماني يأبى ذلك.

ت - يتميز مجال البحث داخل أي تخصص بديناميكية خاصة تتّسم بعدّة ميزات، منها:

- تطوير النظريات من خلال إدخال تركيبات نظرية باستمرار، أو مفاهيم جديدة من داخل التخصص أو (و) خارجه (بعد عملية تكييفه). فقد أقرّ "ماركس" مثلاً بأنّ المنابع الثلاثة لنظريته هي: نظرية القيمة في الاقتصاد السياسي الإنجليزي والدراسات المتعلقة بالطبقات والثورة الاجتماعية لدى الفرنسيين، ومفهوم الجدلية في الفلسفة الألمانية خاصة مع هيجل، وقد تخصص بعض علماء الاجتماع الكبار مثل "بارسونز" و"بورديو" في وضع تركيبات نظرية لرواد علم الاجتماع، وأنتجوا نظريات كبرى ذات تميّز.

- قد يستفيد بعض المفكرين من بعض المفاهيم ويوظفونها في حقول بحوث جديدة، فمفهوم"الاندماج الاجتماعي" لدى "دوركايم"، عرف امتدادات مهمة لدى مفكرين آخرين.

ومن أجل إنجاز"البروتوكول" وتحقيق أهدافه، ينبغي أن نتوصل فعلاً إلى

التقويم المطلوب الذي يتم على مستويين؛ يتضمن كل واحد منهما مستويات فرعية. ولهذا قسمنا المخطط إلى مستويين؛ أحدهما داخلي، والآخر خارجي.

2 - التقويم النقدي على المستوى الداخلي

إنّ قبول أية فكرة أو مسلّمة أو نظرية، أو نفيها يقتضي معرفة كلّ ملابساتها من مصادر الاقتباس، وأهم الأفكار، والمكانة في الحقل النظري للتخصص، والسياق التاريخي والاجتماعي والاقتصادي والفكري. وهذا الأمر ينطبق على العلوم الاجتماعية بصورة أكبر من انطباقه على العلوم الطبيعية. ولنتذكر أنّ العلوم الاجتماعية وليدة تطور المجتمع الأوروبي وأزماته التي حفزت تطور المعارف في مختلف المجالات وما زالت مرتبطة بمؤسسات عدّة تكفل نجاعتها.

فإذا أخذنا تخصص علم الاجتماع مثالاً، فإننا نجد أن حيويته ونجاعته في عرض بعض المعضلات وحلّها يرتكز على التقليد الأكاديمي العريق للتحليل والتقويم والنقد المستمرين، السائد لدى العاملين في هذا التخصص المدعم من طرف مؤسسات جامعية وغير جامعية (بحثية، إدارية، تجارية) معنية بنتائج البحث. ويتحقق التقويم المستمر على عدّة مستويات، وفي ما يأتي بيانها:

أ - عندما تفرض نظرية ما هيمنة (نسبية) في تخصص ما، فسيتم اقتباس نسقه المعرفي: مسلماته ومفاهيمه النظرية ومنهجيته من طرف أتباعه الذين سيطبقون النظرية ويطوّرونها على شكل دراسات في الحقول الفرعية، ومثال ذلك: علم الاجتماع التربوي، والديني، والقانوني، والإجرامي مع "دوركايم". وعلم الاجتماع السياسي، والديني، والصناعي، والحضري مع "فيبر".

ويقوم الأتباع بتحليل الإطار النظري لرائد مدرسة سوسيولوجية وتقويمه وتطويره، ويتوصل بعضهم إلى تجاوز بعض طروحاته من خلال إبراز تناقضاته ومحدوديته النظرية وأخطائه بالاحتكام إلى مُخرجات الواقع الاجتماعي. ولكن

بالرغم من اختلافهم حول قضايا جوهرية، فإنهم يقرّون له بمكانته وبفضل السبق له بوصفه رائد مدرسة ومساهماً رئيساً في بلورة التخصص أو تطويره. إن العلاقة بين رائد مدرسة ما وأتباعه قد تتطور من موقف التبجيل والتبعية اللامشروطة إلى تبنّي الرؤية النقدية، وقد يصل الأمر إلى حدّ الانفصال، مثل ما حدث بين فرويد وتلميذه يونغ، ومن ثمّ فإن إنتاج أي مفكر غربي سوف يكون محصلة لعوامل التكوين، والظروف التاريخية لمجتمعه، والتيارات المعرفية والنظريات، وقضايا البحث المطروحة.

ب – يتمثل المستوى الثاني في المناهضين لتلك المدرسة، الذين يحرصون على تبيان منطلقاتها المعرفية والفلسفية والمنهجية؛ تمهيداً لإبراز الأخطاء التي يتصوّرون حدوثها. ولا يتحرّج بعض المنصفين من هؤلاء من ذكر مدى مساهمة تلك النظرية أو تلك المدرسة في المعرفة، وفي حلّ المعضلات الكبرى في الحقل السوسيولوجي، وقد يشاطرون معها بعض المسلمات والمنطلقات المعرفية كالتوجه الوضعي.

ت – يمكن كذلك أن نستقي النقد الداخلي للتخصص من منبع ثالث، وهو حقل تخصصي "إبستمولوجيا العلوم" و"علم اجتماع المعرفة" اللذين يمثلان "المرآة العاكسة" لظروف نشأة كل تخصص وتطوره، من خلال التعرض للحدود المعرفية للحقل، والمسلمات والمفاهيم والنظريات، والمدارس والمناهج، والقضايا الأساسية المطروحة، وكذلك التأثيرات الأيديولوجية، وطبيعة الأزمات، وظروف بلورة التخصصات الجديدة.

نضمن استمرارية التقويم في كل مرحلة تاريخية من خلال "إعادة قراءة" إنتاج مفكر بارز في ضوء التطورات المستحدثة، مثل"القراءة الجديدة" لأفكار ماركس بعد زوال المعسكر الشيوعي بوصفه مشروعاً سياسياً، والاكتفاء بذكر مدى راهنية تحليلاته النظرية، خاصة في ضوء الظروف الاستغلالية الجديدة للعولمة (مفهوم الاستلاب مثلاً).

وتجدر الإشارة إلى العلاقة العضوية الموجودة بين المتلقين والطلاب، والنظريات السوسيولوجية؛ لأنها تتعلق بنشأة مجتمعاتهم وأزماتهم وتطورها. ومن خلال تلك المساهمات المتعددة يتمّ التوصّل إلى"شبه إجماع" بين المحللين والنقاد حول نجاحات مفكر ما وإخفاقاته، يمثل هذا"السقف المعرفي" المنبثق عن النقد الداخلي للأرضية التي تفيدنا في تقويم ذلك المفكر، وتحدد المعالم التي تسمح لنا بالانتقال إلى المستوى الثاني؛ أي الخارجي.

3 - التقويم النقدي على المستوى الخارجي انطلاقاً من منظورنا المعرفي الإسلامي

يتم عادة رفض أي مفكر غربي أو قبوله من طرف العاملين المسلمين في حقل العلوم الاجتماعية وفق اعتبارات عقدية، أو أخلاقية، دون التطرق إلى سياق إنتاجه الفكري، ودون إجراء تقويم شامل لعطائه الحقيقي. إنّ تمايز منطلقات أي مفكر أو تعارضه مع منظورنا، لا يلغي -بالضرورة- بعض نتائجه، ولا ينفي إمكانية الاستفادة الانتقائية منها بعد تكييفها، أو ضبطها وفق متطلبات واقعنا أو مقتضيات منظورنا.

ويجب أن نتذكر أننا لا نملك نسقاً نظرياً متكاملاً، ولم نتوصل بعد إلى تحرير نظرية سوسيولوجية متكاملة حظيت بالإجماع، ولا منهجاً مناسباً ينطلق من منظورنا المعرفي، فضلاً عن مشروع مجتمع متبلور يناسب عصرنا، على الرغم من وجود عناصر تحليلية معتبرة، وتراكم معلومات مهمة. كما بقي مدلول"البديل" أشبه بطرح مجرد، بعيداً عن الواقع، له انعكاسات نفسية إيجابية بوصفه محفّزاً، وله آثار سلبية إذا بقي على شكل مسكّن دون أن يتبلور نظرياً ويتجسد.

فما المقاييس التي تسمح لنا بعد حلّ تلك المعضلة بتحليل الإنتاج السوسيولوجي الغربي وتقويمه، ثم تحديد إمكانية قبوله أو رفضه؟ وما الشروط التي يتمّ بها استقبال الإنتاج السوسيولوجي الغربي المنقّح وتحويله، ثم إدماجه

في تصورنا، تحقيقاً للتركيبة النظرية المنشودة؟ وما المسائل التي حققت الإجماع بين النقاد الغربيين حول مفكر معين أو مدرسة ما؟ وما موقفنا من ذلك الإجماع؟ وإذا ما اختلف النقاد الغربيون بشأن تقويم مدرسة فكرية ما، فما المقاييس التي تسمح لنا بتحديد موقفنا منها؟

يجب تحديد إطار التحليل النقدي من منظورنا، ومراعاة اختلاف السياق، ثمّ ذكر طبيعة الفوارق مع تصورنا: هل تقتصر على المستوى العقدي والأخلاقي، أو يمتد الاهتمام إلى الصعيد المعرفي أو النظري أو المنهجي؟

يجب أن يلي ذلك عملية فرز، تكون ضمن إنتاج مدرسة فكرية ما، بين المسائل الجوهرية التي تهمنا، حتى وإن طرحت في سياق مغاير من تلك التي يجب أن لا تسترعي اهتمامنا كثيراً، ثمّ نركز على المسائل المهمة، ونتساءل: هل لدينا في تراثنا أو عند المفكرين المسلمين المعاصرين من يطرح تلك المسألة أو يعالجها؟ أو أنها تمثّل أمراً مستحدثاً يجب تحديد موقفنا منه؟ كيف تتم عملية التركيب النظري بين الطرحين؟ وما الصيغة النهائية التي تتخذها تلك العملية؟ هل هي: الدمج، أو التقابل وتوازي المنظور؟ وما مكانة الإطار العقدي والأخلاقي؟ وما دور عامل خصوصية السياق في إنتاج تلك النظرية؟ وهل يمكن أن نكون محايدين ونحن نتعامل مع ذلك العامل؟ توجد على سبيل المثال في كل مجتمع أشكالٌ من التمايز الاجتماعي والاقتصادي، إلّا أن تحليل الصراع الطبقي ظهر في القرن التاسع عشر، وحمل في طياته خصوصيات المجتمعات الأوروبية التي تعرضت للنقد والتطوير حسب تحولات تلك المجتمعات منذ ذلك الوقت. فما الخلاصة النظرية المطلوبة والمقبولة في إطار منظورنا؟

ثانياً: تطبيق المخطط المنهجي على "الفكر الدوركايمي"

المرحلة الأولى: تحليل نقدي لأهم نظرياته من داخل الفكر السوسيولوجي الغربي

يتعذر تحليل جلّ إنتاج "دوركايم"، ولكن اتساقاً مع خطتنا المنهجية، سنتناول مكانته في الحقل السوسيولوجي، ثمّ نتطرّق بعمق إلى بعض النظريات المهمة والمفاهيم المحورية، وفي مقدمتها نظرية"الضمير الجمعي" التي هي جوهر كل الدراسات التي أجراها "دوركايم"، والمفارقة الجوهرية الناجمة عن استعمال ذلك المفهوم، ثم أعرّج على مجهوده لإرساء أرضية علم اجتماع الأخلاق، مع ذكر التناقضات الكامنة في مسعاه؛ إذ خالف قواعد منهجه مرّة أخرى، ليرسم برنامجاً اجتماعياً إصلاحياً. علماً بأن التناقضات التي تجلّت من خلال النقد الداخلي لأهل التخصص ستأخذ منعرجاً آخر عندما نباشر النقد الخارجي؛ أي انطلاقاً من منظورنا المعرفي؛ إذ ما يعدّ تناقضاً في نظرهم، هو في حقيقة الأمر نتيجة لمحدودية الإطار المعرفي الذي لا يأخذ كل أبعاد الإنسان، وخاصة البُعد الروحي بالحسبان عند معالجة القضايا الاجتماعية. ويعدّ ذلك اتجاهاً منهجياً جديداً لدراسات مستقبلية، فضلاً عن أحقيتنا في القيام بدراسات تمزج بين التنظير وتحقيق غاية الإصلاح الاجتماعي.

وسنتناول -حينئذٍ- طرحاً نظرياً جوهرياً (وخصباً بالنسبة إلى منظورنا) يهدف إلى إبراز آليات إدماج الأفراد داخل المجتمع من خلال دراساته لأشكال التضامن، وكذا عوامل تفكك الرباط الاجتماعي وتحليله لوضعية" الأنوميا"؛ أي فقدان المعايير أو اختلالها. سنوضّح بعض دلالاته وقدرة المفهوم بعد التحوير على استيعاب بعض التغيرات الطارئة في المجتمعات العربية والإسلامية، مثل تفكك الأطر التضامنية التقليدية، وبروز النزعة الفردية والتعايش الهشّ لمنظومات أخلاقية متناقضة. ونشير في هذا السياق إلى أن هذا المفهوم قد لا يتعارض مع بعض المفاهيم التي تتناول أشكال الانحلال وبعض الأمراض الاجتماعية في منظومتنا الفكرية الإسلامية.

1 - مكانة نظريته في الفكر السوسيولوجي

يعدّ "دوركايم" أحد المؤسسين البارزين لتخصص علم الاجتماع عامة وعلم

الاجتماع الديني خاصة. ويتأرجح الموقف تجاه"دوركايم" في الدوائر الأكاديمية العربية والإسلامية بين موقفين، أولهما: الانبهار اللاعقلاني؛ إذ إن أول قسم لعلم الاجتماع في العالم الإسلامي والعربي تأسس في مصر في الربع الأول من القرن الماضي، وتبنّي مسلّمات المدرسة الدوركايمية ونظرياتها بحذافيرها (في سياق تجربة طه حسين). وثانيهما: الرفض المطلق، مثل ما حدث مع التيار الفكري الداعي إلى التصدي لكل مساهمات الفكر الغربي، وخاصة أعمال"ماركس" و"دوركايم" و"فرويد" بسبب أصولهم العرقية وإلحادهم ونبذهم لبعض القيم، وذلك دون التحليل العميق لنظرياتهم وسياقها، ولهذا صنفوا أفكارهم في خانة "الأفكار الهدامة"، وانظر مثلاً على ذلك أعمال المرحوم أنور الجندي، أو سلسلة الكتب التي تنتقد الماركسية أو الوضعية، وقد انساق وراء بعض هذه الطروحات السطحية كثير من الدعاة الكبار، وروّجوها خوفاً من تأثير هذه الأفكار الهدامة في فكر الطلاب والنخب الفاعلة. وكلا الموقفين يعدّان غير موضوعيين وسطحيين، ولا يفيدان على الصعيد المعرفي على المدى الطويل.

يعدّ "دوركايم" أول من أرسى الأسس النظرية للمدرسة السوسيولوجية الفرنسية، وعمّق المنظور الوضعي لـ"كونت" ووضع قواعد المنهج، وحلّل التحولات الجسيمة التي شهدتها المجتمعات الأوروبية مثل: انتشار الرأسمالية، والتصنيع، وتوسيع حجم المدن، والثورة الفرنسية، وتراجع دور الكنيسة، إلخ، كما درس انعكاسات ذلك على كيان المجتمع وتماسكه، وتغيُّر أشكال التضامن ونسق القيم فيه. وفي سياق تبنّيه للمذهب الوضعي، دعا إلى إبعاد الفكر اللاهوتي والفلسفي والنفسي من التحليل السوسيولوجي، وركّز على ضرورة دراسة كل الظواهر الاجتماعية والدينية كأنها "أشياء"، اقتداءً بمنهج العلوم الطبيعية واستعمال المناهج الكمية. وفي سياق الصراع القائم بين أتباع الكنيسة ودعاة اللائكية (العلمانية)، ناضل من أجل إرساء مبادئ العلمانية في الأخلاق والتربية في المجتمع الفرنسي.

أسس "دوركايم" مدرسة سوسيولوجية لها أتباع مرموقون، سعوا لتطوير منظوره وتطبيق منهجه في كل مجالات الحياة الاجتماعية والدينية والاقتصادية والتشريعية. بالإضافة إلى ذلك فقد اقتبس علماء اجتماع كبار في فرنسا وأمريكا مثل: بارسونز (Parsons) وغورفيتش (Gurvitch) وبورديه (Bourdieu)، وغيرهم بعض أفكاره المهمة.

وتناول الباحثون التناقضات التي وقع فيها "دوركايم"، مثل مغالاته في تفسيره الَحصْري "للاجتماعي بالاجتماعي" وخاصة بالنسبة إلى الظواهر الدينية، وكذا ضبابية بعض مصطلحاته مثل مصطلح: "الضمير الجمعي" ذي البُعد الفلسفي والروحاني؛ إذ خالف فيه قواعد منهجه. كما وجهت له المدارس المناهضة للوضعية والوظيفية التي تمّ تجاوزهما في الفكر الغربي، نقداً تحليلياً.

2 – نظرية الضمير الجمعي

تعدّ نظرية "الضمير الجمعي" القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها المنظومة السوسيولوجية عند"دوركايم"، فهي التي تبين خصوصية الاجتماعي عنده وتميزه من القطاعات الأخرى، وهي بمثابة العنصر التفسيري لعملية الانتقال من التضامن الآلي إلى التضامن العضوي، كما أنها تسمح بإبراز دوافع الإقدام على الفعل الانتحاري، وتعدّ حجر الزاوية في علم الاجتماع القانوني، وعلى هذه النظرية اعتمد "دوركايم" عندما سعى إلى إرساء قواعد علم الاجتماع الأخلاقي ونظريته للقيم.

يتكون "الضمير الجمعي" عند "دوركايم" من: "مجموعة العقائد والمشاعر المشتركة بين متوسط أعضاء مجتمع ما، وتشكل نسقاً محدداً من العناصر المتماثلة، وتتمتع بحياة مستقلة."[(2)] ثمّ يسترسل في شرح خصائص الضمير الجمعي الذي هو بمثابة كيان مستقل عن الظروف الخصوصية للأفراد؛ إذ لا يتغير

(2) Gurvitch, Georges. *La Vocation Actuelle de La Sociologie Tome 2 Antécédents et Perspectives*. Paris : PUF , 3ème édition 1969 (1ère édition 1950), p13.

بتغير الأجيال، بل يربط بينها، ويرى أنه يتجاوز وعي الأفراد وإن كان مغروساً فيهم، ولهذا يعدّه"النمط النفسي" للمجتمع، وهو يملك خصائص وشروط الوجود والنمو. ويتجلى دور الضمير الجمعي "في توجيه وتنظيم سلوكات الأفراد ومواقفهم، وفي رسم النماذج، وحدود الأدوار الاجتماعية، والرموز، والأفكار، والآثار الحضارية، والقيم، والمثل العليا، والغايات، ويتدخل كذلك في إنشاء المنظمات والمؤسسات."(3)

ويتبين لنا من هذا العرض أهمية تلك النظرية في شرح مختلف الظواهر التي تطرق إليها "دوركايم". وما يسترعي اهتمامنا أكثر، تلك المفارقة الأساسية المتمثلة في كون نظرية الضمير الجمعي تعدّ جوهرية في البناء النظري لـ"دوركايم"، ومع ذلك فإنها واجهت معارضة شديدة من علماء الاجتماع (بما في ذلك أتباعه) إلى درجة أن بعضهم تقبّل كل تصورات "دوركايم" ونتائجه ما عدا تلك النظرية.

يلخص"غورفيتش" (Gurvitch) المآخذ التي وجهت للنظرية بما يأتي:

1 - رفض البُعد المتسامي الذي يتسم به الضمير الجمعي.

2 - الغموض الذي يكتنف محتوى الضمير الجمعي؛ إذ ينتقل عبر دراساته من معنى "الروح العليا"، ثمّ "الخير المطلق"، وأخيراً "الإله" في آخر دراساته.

3 - استعمل "دوركايم" مفهوم الضمير الجمعي بصيغة المفرد، في حين أننا نستطيع أن نعاين في فضاء المجتمع الكلي، أو حتى داخل كل مجموعة صغيرة تنوع الضمائر الجمعية، التي تتصارع فيما بينها في حالات كثيرة.(4) ولا ينفي "غورفيتش" أنّ مظاهر الضمير الجمعي تتجسد بوصفها عناصر للواقع الاجتماعي، ولكنه يعتقد أنه من الخطأ عدّ الضمير الجمعي حقيقة متسامية؛ إذ لا يعكس الضمير الجمعي سوى مرحلة واحدة من مراحل تطور المجتمع، ولا يمثّل سوى شقّ واحد للحقيقة الكلية لـ"العقل الجمعي"، التي تقتضي -للإحاطة بماهيتها-

---

(3) Ibid., p. 14.

(4) Ibid., p. 53.

إدراج الشقّ الثاني المقابل له، وهو مفهوم "الضمير الفردي"، تمهيداً لضبط العلاقة التكاملية بينهما.

إنّ اللوم الموجه "لدوركايم" يكتسي أهمية مضاعفة بالنظر إلى مكانته، بوصفه مؤسساً للمنهج العقلاني في علم الاجتماع، واعتباره الداعي إلى ضرورة رفض كل التفسيرات الفلسفية والميتافيزيقية والنفسية؛ إذ تجسد في المبادئ الثلاثة الأساسية المشهورة لقواعده المنهجية، وهي:

- "رفض الأفكار المسبقة.
- تفسير الاجتماعي بالاجتماعي.
- عدّ الظواهر الاجتماعية كأشياء."[5]

وتكمن المفارقة في أن تصور "دوركايم" يدعو إلى عدّ "الحدث الاجتماعي شيئاً"، على أساس أن الأفراد يتعرضون لضغط من طرف سلطة خارجية (فوقية) يمارس عليهم دون إرادتهم. ولهذا عندما تطرق إلى ماهية تلك القوة الضاغطة "تملص "من قاعدة" التفسير الاجتماعي بالاجتماعي "الذي ناشد به وفسّره بدلاً من ذلك بـ"شيء غير مادّي" وهو الضمير الجمعي، الذي لا يخضع للقياس ولا للاستنباط، والذي ينبغي أن نتّخذ تجاهه حسب "دوركايم" "موقفاً ذهنياً"، يتحول من ثمّ الضمير الجمعي إلى هيئة روحية علوية خارجية تسمو على الأفراد وتهيمن على كل مجالات الحقيقة الاجتماعية، كما أنها توجه سلوك الجماعات والأفراد. ووفق هذه الرؤية يفقد مفهوم الضمير الجمعي صبغته السوسيولوجية ليتحول إلى نظرية"فرط روحية"(Hyper spiritualism). إنّ لجوء "دوركايم" إلى مبدأ تفسيري ميتافيزيقي للضمير الجمعي على أساس أنه عقل مطلق شبيه بـ لوجوس (logos) عند اليونانيين أو (L' Esprit) عند"هيجل"؛ إذ هو هيئة فكرية عليا منسجمة، له انعكاسات على كل الدراسات التي قام بها.

---

(5) دوركايم، إميل. **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، تقديم: عبد الرحمن بوزيدة، الجزائر: موفم للنشر، 1990م، ص16.

أمّا بالنسبة إلى أطروحته في الدكتوراه "حول التقسيم الاجتماعي للعمل" سنة 1893م، فقد قدّم فيها مسلمة تفيد أن العشيرة البدائية تتميز بتطابق كلي بين الضمير الجمعي والنظام الاجتماعي السائد، في حين أن "الدراسات الإثنوغرافية الحديثة أظهرت التعقيد الكبير لأنماط المجتمعات التقليدية التي تشهد وجود صراعات متعددة الأشكال والاتجاهات بين العشائر والتنظيمات السحرية، وكذا بين مختلف فروع العائلات الأبوية، وبين مجموعة الأحياء ومجموعة الأموات... وبين فئات الأعمار،"(6) يستحيل -إذن- وجود تطابق كلي بين الضمير الجمعي والنظام الاجتماعي الذي تتسم العلاقات فيه بالتماثل والاختلاف في آن واحد.

يسأل "غورفيتش" "عن الدلالة التي يمنحها "دوركايم" للضمير الجمعي والمجال الذي يغطيه بقوله: هل هو مرتبط بمجموعة محددة أو أمة أم يمثل ضمير الإنسانية؟"(7) من خلال تحليله للإنتاج الفكري لـ"دوركايم" توصل "غورفيتش" إلى قناعة بأن "دوركايم" يقصد الإنسانية برمتها، ويعدّ من ثمّ الضمير الجمعي مفهوماً تجريدياً مطلقاً، لا يمكن إخضاعه للقياس، ويمثل خرقاً كبيراً لمبادئه المنهجية، فضلاً عن غياب الدقة؛ نظراً إلى التفاوت الكبير الموجود بين مستويات وحجم وحدات التحليل المتضمنة فيه؛ من العشيرة إلى المجموعة، ثمّ الوطن، فالأمة.

عندما حاول "دوركايم" التوصل إلى ماهية الضمير الجمعي، وشرح عملية التأثير في الضمائر الفردية، وكيفية توحيد تصورها، لجأ إلى تشبيه (غير مقنع) مقتبس من الظواهر الطبيعية، وهو أن الضمير الجمعي يحدث" انصهاراً "للضمائر الفردية" شبيهاً بالذوبان الذي يحدث في أثناء التركيبة الكيماوية. وقد عدّ علماء الاجتماع هذا التفسير غريباً وخروجاً عن السوسيولوجيا.

أمّا دراسته عن الانتحار، التي أجمع المختصون على أهمية الطروحات التي

---

(6) Ibid., p. 19.

(7) Ibid., p. 53.

تتضمنها، فإن الارتكاز على نظرية الضمير الجمعي بوصفها محوراً تحليلياً يحدث إشكالاً نظرياً كبيراً مرة أخرى؛ إذ أرجع إقبال الناس على الانتحار إلى وجود "تيارات جماعية داخل المجتمع تدفع الناس إلى الانتحار أو الجريمة، مثلما هناك نوبات غضب جماعية وموجات رعب جماعية. فكيف يمكن التوفيق بين ذلك الطرح والتسليم بأن الضمير الجمعي يمثل العقل العالمي والخير المطلق."[8]

أمّا بخصوص دراسته عن "الأشكال البدائية للحياة الدينية: الديانة الطوطامية في أستراليا" التي تعدّ بمثابة الدراسة المؤسسة لفرع علم الاجتماع الديني (إلى جانب أعمال فيبر)، فإن "دوركايم" تعرض للنقد من عدّة أوجه، لا سيّما المتعلق منها بمفهوم المقدس.

إن مفهوم "المقدّس" الذي قدّمه بوصفه بديلاً عن مفهوم الإله عُدّ مدلولاً ملفّقاً مركباً بطريقة هشّة بعناصر غير منسجمة فيما بينها، نابعة من عدّة تصورات لباحثين آخرين، ويصعب على مفهوم "المقدّس" الغوص في حقيقة الظواهر الدّينية. وإنّ نزعته التطورية التي تميّز بها أغلب مفكري عصره، لكونها عنصراً أساسياً مشكّلاً للنسق المعرفي السائد آنذاك، أدت به إلى تجنّب دراسة الديانات الكبرى الحية كالمسيحية والإسلام، والبحث عن أصل الدين في ديانة بدائية في قبيلة أسترالية، على أساس أن العشيرة تمثل أقدم شكل للتنظيم الاجتماعي في إطار القبيلة، ترعرع فيها أقدم شكل للديانة البدائية وهو "الطوطم"، الذي عدّه "دوركايم" الروح الجماعية المقدسة للعشيرة، وتجسيداً للضمير الجمعي للقبيلة، الذي يسمح في أثناء الاحتفالات بسنّ القوانين الاجتماعية وتمريرها تحت غطاء الخوف من المقدس، مستغلاً جو الفرح وحميمية الاحتفال، وختم نظريته بالنظر إلى أن عبادة الإله (الطوطمي) ما هو في جوهره سوى عبادة المجتمع لنفسه.

إن أغلبية أتباعه رفضوا مغالاته في الاستنتاج، فضلاً عن علماء الاجتماع الآخرين منطلقين من:

---

(8) Ibid., p. 52.

– وجود أخطاء في تحليله لطبيعة الطوطم، والمكانة التي يحتلها في النظام الاجتماعي للعشيرة.

– العثور على عشائر بدائية في أستراليا تتضمن ديانتها مخلّفات لعقيدة التوحيد، التي تُعدُّ نتاجاً لفكر المجتمعات المتقدمة.

– اعتماده على مثال يتيم وهامشي للأديان، للاستدلال على نظريته، وهذا يتنافى مع أبسط شروط الدلالة العلمية لإثبات النظرية، ويتعارض مع قواعد "دوركايم" نفسه، "ذلك أن الذي يريد أن يصور الحالة الطبيعية للجماعة يجب عليه بمقتضى القانون الذي وضعه الرئيس (أي رائد المدرسة الفرنسية دوركايم) أن يستقرئ هذه الحالة من سلوك غالب أفرادها في غالب أزمنتها وأمكنتها."[9]

– عدم التمييز بين المظاهر الدينية والطرق السحرية.

يتبين من ذلك أن "دوركايم" لم يتمكن من التخلص من فكرة فلسفية مسبقة لجأ إليها عندما تعذر عليه تحديد جوهر الضمير الجمعي ومصدره ومحتواه. وتتمثل هذه الفكرة في المعادلة الآتية:

"الضمير الجمعي يساوي" "الروح الميتافيزيقية"؛ (أي، (Logos) الذي يدمج بين العقل النظري والعقل التجريبي)، وتماثل تلك الروح "الخير المطلق"، ثمّ أضفى عليه أخيراً الصفات السامية للـ"إله".

3 – دراساته عن علم الأخلاق

تعرض "دوركايم" إلى مسألة الأخلاق بصفة مباشرة في مؤلفه "التربية الأخلاقية" سنة 1920م، وفي مقاله:"مدخل إلى الأخلاق"، كما قدم بعض الآراء حول الأخلاق في ثنايا كتبه الأخرى.

ينبع اهتمامه بالأخلاق من تأثره بالأزمة الاجتماعية التي مست المجتمعات الأوروبية التي تمخض عنها صراعات أليمة، وقد ربطها بالأزمة الأخلاقية؛ إذ

(9) دراز، محمد عبد الله. **بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان**، الكويت: دار القلم، ص 158.

كان يرى "أن الدولة والأسرة والمنظمات المهنية التقليدية والحرفيين قد فقدوا دورهم بوصفهم قوة إدماجية للأفراد، بسبب تعميق التقسيم الاجتماعي للعمل. ورأى أن التنظيم المهني الحديث المنسجم مع التضامن العضوي السائد في النظام الصناعي الحديث أصبح بمثابة السلطة الأخلاقية المركزية التي تجسد المثل الأخلاقية العليا."[10]

ففي كتابه "التربية الأخلاقية" يحمل "دوركايم" على عاتقه مهمة التوصل إلى صياغة أخلاق نظرية ذات صبغة سوسيولوجية منسجمة مع التطورات الاجتماعية، والاقتصادية، والفكرية، والسياسية في أوروبا؛ سعياً منه لإيجاد أرضية علمية موضوعية لتجاوز الأخلاق التقليدية ذات التوجه الفلسفي أو الديني. ومن أجل تحقيق ذلك دعا إلى إنشاء تخصص جديد هو "علم الطبائع والأخلاق"، يهتم بدراسة الأحداث الأخلاقية، وما فيها من طبائع وأعراف وآداب السلوك، كما كانت مجسدة في الماضي، وكما تتجلى اليوم في الواقع.

ولعل الإشكال في هذا الطرح أن "دوركايم" سعى إلى استنباط أحكام قيمية انطلاقاً من تلك الأخلاق والوقائع الاجتماعية المتغيرة على الدوام، التي لا تستند بالضرورة إلى قيم أخلاقية عليا، فلا يكتفي بالدعوة إلى دراسة الأحداث الأخلاقية بموضوعية، ولكنه يرسم في إطار علم اجتماع الأخلاق الغايات القصوى، ويملي على الفرد القيم والأهداف المرغوبة التي تتماشى و"مستوى التقدم الاجتماعي والأخلاقي" للمجتمع.

إن الدافع وراء تعويض "دوركايم" الأخلاق الدينية والفلسفية التقليدية بأخلاق وضعية، يكمن في اعتقاده الراسخ في إمكانية تحقيق التصالح بين العلم والأخلاق في ضوء تصوره بتماثل "الخير المطلق" (مصدر الأخلاق) بـ"الذات الاجتماعية"؛ (أي المجتمع) الذي يسعى "دوركايم" إلى معرفة قوانين سيره. وبما أن "دوركايم" كان وفيّاً، بل متعصباً لآرائه، فقد واصل تحليله إلى مداه؛ إذ أقرّ

(10) Gurvitch, *La Vocation Actuelle de La Sociologie Tome 2 Antécédents et Perspectives*, p. 182.

بأن الخير المطلق يتمثل في القيم الأخلاقية والاجتماعية للمرحلة الأخيرة "للذات الاجتماعية" متمثلة في قيم الجمهورية الفرنسية (بمنظور لائكي علماني): الحرية، والمساواة، والأخوة.

لقد تحفّظ أغلب علماء الاجتماع على هذا التصور كونه يمثل انحرافاً في اتجاه روحاني؛ إذ يتعذر نصّ تعليمات أخلاقية واستخراج قواعد سلوكية انطلاقاً من حقائق اجتماعية، كما أن الاعتقاد بالتوصل إلى معرفة مسبقة للمبادئ الأخلاقية قبل الفعل (الاجتماعي) يُعدّ تراجعاً عن مسلّمة فصّل فيها "دوركايم" نفسه، وأغلب علماء الاجتماع، وهي رفض توظيف الأفكار المسبقة (فلسفية، أخلاقية، دينية...) في التحليل النظري، مع السماح بتوظيفها موضوعاً للدراسة بوصفها مجرد تصورات ذهنية، وتمثّلات تعكس واقعاً اجتماعياً، وتعبِّر عن انشغالات وتطلعات مجموعة معينة في فترة محددة.

ومن الامتدادات لتلك النظرية حول الأخلاق التي أثارت حفيظة كثير من الباحثين، تقسيمه الثنائي للظاهرة الاجتماعية إلى "العادية والـمَرَضية"، فإن كان هذا التمييز بين الظواهر حسب طبيعتها ووفق بُعدها القيمي إيجابياً في حد ذاته، فإن المضمون غريب؛ إذ رأى "دوركايم" أن الظواهر الاجتماعية المنتشرة في مجتمع ما في مرحلة معينة تُعدّ عادية، وإن كانت منافية للمثل الأخلاقية أو تشكّل تهديداً للكيان الاجتماعي كما ذكرنا سابقاً مع تصوره للانتحار، في حين أن الأحداث المحدودة الانتشار لدى عامة الناس تعدّ مَرَضية وإن كانت نابعة من مُثُل أخلاقية.

يتبين لنا جليّاً أن "دوركايم" يتظاهر بأقصى درجة من الموضوعية، في حين أنه يخالف مبادئها في عدد من أطروحاته؛ لأنه لم يتمكن من كبح نزعاته الفلسفية وآرائه الشخصية التي كان يعدّها بمثابة الحقيقة المطلقة. فهو من منطلق قناعاته توجّه نحو "الإصلاح الاجتماعي" متلبّساً برداء "الحقيقة الاجتماعية". وسنقوِّم ذلك عندما نتعرض للنقد الخارجي انطلاقاً من منظورنا الفكري الإسلامي، خاصة أن بعض علماء الاجتماع الأمريكيين حذوا حذوه، ولكنهم على خلاف "دوركايم" لم يتذرّعوا بحجّة الموضوعية.

4 – نظرية "الأنوميا" في أطروحته "التقسيم الاجتماعي للعمل" وكتابه "الانتحار"

أقرّ "دوركايم" أن إدماج الفرد ورضاه النفسي مرتبط بوجود أطر اجتماعية مستقرة تسمح له بتنظيم سلوكه ورغباته وفق نظام من التوقعات. إذن، يجب أن تكون القواعد الاجتماعية واضحة وثابتة نسبياً، فإذا كانت مبهمة أو نابعة من مصادر ذات مرجعيات متناقضة، فإن دور المجتمع يتراجع في ضبط سلوك أعضائه.

شهدت المجتمعات الأوروبية تغيرات مهمة أدّت –على مستوى المجتمع– إلى زعزعة عملية التنشئة الاجتماعية، التي تتسبب في إضعاف القيم وتراجع الضغط الذي كان يمارسه المجتمع على أعضائه بوصفه رادعاً عن طريق المؤسسات. أمّا على مستوى الفرد فقد تسببت تلك التغيرات في فقدان الوجهة واضطراب في السلوك، واختلال في توازن الشخصية، وبروز النزعة الفردية، واكتساح طموحاته الجامحة، وحتى فقدان الأمل.

كان "دوركايم" يبحث عن مفهوم محوري يشرح تلك العمليات، فوجده في مفهوم "الأنوميا أو اللامعيارية"؛ أي فقدان المعايير، الذي اقتبسه من المفكر الفرنسي جويو (Guyau)، ثمّ أعاد صياغته وفق منظوره ومتطلبات دراسته، ليدلّ على عملية التحوّل من وضعية تضامن واستقرار (نسبي) داخل مجموعة؛ إذ يدمج الفرد وتتم عملية تلقين القيم والأعراف، إلى وضعية مغايرة تتسم بإضعاف أواصر التضامن، وإفلات الأفراد من الرقابة الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي حتماً إلى بروز سلوكات أنانية غير مقبولة اجتماعياً، أو منحرفة.

لقد وظّف "دوركايم" مفهوم "الأنوميا" في دراستين، هما: "التقسيم الاجتماعي للعمل"، و"الانتحار". ففي الأولى لاحظ ظهور قواعد اجتماعية جديدة في المجتمع مع بروز الرأسمالية الصناعية، وهي التنافس في إطار السوق (بدلاً من التعاون الذي كان سائداً في إطار الحرفة التقليدية)، فتزداد لدى الأقلية الرأسمالية النزعة الفردية والأنانية، في حين تهمش فئات عريضة مستضعفة.

وتحدث هذه الوضعية اللامعيارية عندما يتم إحلالها التضامن والتكافل عوضاً عن التنافس بالنزاع. فمن خلال إضعاف القيم التضامنية التقليدية التي كانت تقف حاجزاً في وجه الطموح الجامح تجاه كسب المال، أو الحصول على رموز الشهرة، ولّد النموذج الرأسمالي الصناعي النزعة الفردية التي أصبحت بدورها أحد الأسباب الرئيسة لنشوب النزاعات، فيعجز المجتمع عن بسط قيم (جامعة) وفرض قواعد اجتماعية تضمن شروط التوافق الاجتماعي.

وفي دراسته حول ظاهرة الانتحار النابع من الأزمة الاجتماعية، يُبرِز "دوركايم" أثراً آخر للنزعة الفردية، فيشير إلى أن الفرد الأناني هو ذلك الذي لا يستمد قواعد سلوكه ونمط حياته من سلطة أخلاقية خارجية؛ أي المجتمع، ولكن من داخل نفسه. وفسّر وفقاً لهذا المفهوم إقبال فئة من"البروتستانت" ومن"العزّاب" على الانتحار أكثر من الفئات الأخرى، بسبب النزعة الفردية التي يتسم بها ذلك المذهب؛ ولأن الزواج عامل ضبط للحياة الشخصية للأفراد من خلال تنظيم نزواتهم، ويمنح الزوج توازناً معنوياً.

لقد أكدت عدّة دراسات صحّة طرح "دوركايم" في أن الفرد مرتبط بوجود أطر اجتماعية تسمح له بتنظيم سلوكه ورغباته وفق نظام محدد من التوقعات، كالدراسة المشهورة التي أجراها تومس زنانيكي (Thomas Znaniecki) سنة 1920م المعنونة بـ"الفلاح البولوني"، التي تحلل وضعية المهاجر إلى أمريكا في بداية القرن العشرين؛ إذ وجد الفلاح البولوني، عند انتقاله، أن القيم التي كانت سائدة في محيطه الأصلي عديمة التأثير في الولايات المتحدة، فلا المكانة الاجتماعية ولا مهنته تحدّد وفق مكانة عائلته؛ إذ يتم اكتساب العلاقات الاجتماعية والمهنة والمكانة الاجتماعية من خلال احتراف نشاط محدد؛ ولهذا يقع الفلاح البولوني ضحية اختلال توازن قواعد النظام الاجتماعي التقليدي؛ إذ إن الأسرة أصبحت عاجزة عن تأدية أدوارها السابقة، وتلبية حاجيات أفرادها كالتعاضد الاقتصادي، وضبط العلاقات الاجتماعية، والدعم النفسي لأعضائها

في الحالات الصعبة، فتفككت الأسرة تدريجياً، وترتَّب على ذلك إضعاف معنويات الأفراد والشعور بالفشل وفقدان معنى الحياة، فَدَخل الفلاح في مرحلة "التيه" (يغادر بيته لأسابيع دون هدف، انتشار العنف، البطالة...)، وذلك راجع لغياب قواعد سلوكية محددة تسمح له بالتوجه في السوق الاجتماعية وتحديد طموحات معقولة، فيفتقد من ثمّ كل همّة.

ومن الامتدادات المهمة لدراسة "دوركايم" تحليل مرتون (Merton) –بعد ثلاثين سنة من رحيل "دوركايم"–، الذي رأى أن اللامعيارية نابعة من مفارقة مهمة يفرزها النظام الاجتماعي ذاته؛ إذ يقترح هذا الأخير على أعضائه بعض الغايات، دون منحهم الوسائل الكفيلة بتجسيدها في الواقع الاجتماعي (خاصة بالنسبة إلى الأقليات والفئات المهمشة). أمّا بارسونز (Parsons) (أب النظرية الوظيفية البنائية) فيشير إلى أربعة عوامل تتسبب في اللامعيارية، هي: غموض الأهداف، والطابع غير الثابت للمعايير السلوكية، وتعايش نمطين من التوقعات المتناقضة فيما بينها، وغياب مرجعية مرتبطة برموز ثابتة.

المرحلة الثانية: التقويم النقدي الخارجي من منظورنا المعرفي الإسلامي

يمكن أن نتبنى بعض أو (جلَّ) الانتقادات والتحفظات السابقة بخصوص منهج "دوركايم" ذي النزعة السوسيولوجية المفرطة. أمّا بالنسبة إلى التوجهات والمفاهيم التي قد نستفيد منها فسنوضحها على النحو الآتي:

من ناحية المنهج فقد دعا "دوركايم" إلى نبذ الأفكار المسبقة النابعة من ألفة الواقع الاجتماعي، ورفض التفسير السوسيولوجي "العفوي" للحقيقة الاجتماعية، وهذا لا يتنافى مع قواعد منظورنا الداعي إلى تحرّي الموضوعية، امتثالاً لتعاليم القرآن الرافضة لاتباع الظن والهوى والرأي المهيمن دون تمحيصه، كما أننا لا نمانع توظيف المناهج الكمية. ونتفق مع النقّاد حول محدودية مبدأ شرح الاجتماعي بالاجتماعي، وضرورة تحليل الأبعاد الأخرى للظاهرة (انظر منهج موس "Mauss": دراسة الظاهرة الاجتماعية الشاملة)، ولا نكتفي بالمصادر

الوضعية، ولكننا نضيف إليها مصادر الوحي التي ترشدنا إلى البُعد الروحي للإنسان، وواجباته الدينية والاجتماعية.

أمّا من ناحية نظريته فعلينا أن نركز على بعض المسائل الجوهرية، من مثل:

1 - أهمية الدين والقيم: عملية اختلال المعايير في العالم الإسلامي

أظهر "دوركايم" العلاقة الوطيدة (الوظيفية) الموجودة بين المجتمع والدين، وبيّن أهمية الدين في تصورات الأفراد والمجموعات وممارساتهم، فهو بمثابة اللحمة التي تساهم في إدماج الأفراد في المجتمع من خلال إضفاء الشرعية على القيم والسلوكات والقوانين الاجتماعية التي تمرّر من خلال التنشئة الاجتماعية، وتضمن فعالية الضبط الاجتماعي.

وقد جانب "دوركايم" الحقيقة عند تفسيره الاختزالي لنشأة الدين بوصفه نتاج المجتمع، وتقسيمه الفضاء الاجتماعي إلى المقدس والمدنس، واتخاذه أمثلة مقتبسة من ديانات بدائية وثنية دون الديانات السماوية الموحدة؛ نظراً إلى منظوره التطوري (كما ذكره أيضاً بعض نقاده في الغرب).

وقد بيّن "دوركايم" أهمية القيم في تأسيس المجتمعات وسير المؤسسات الاجتماعية، وتفطّن إلى أهمية القيم عندما اكتشف أن تغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والسياسية تحت عامل "التقسيم الاجتماعي للعمل"، يؤدي إلى الانتقال من مجموعة ذات حجم صغير، تتسم بدرجة عالية من التضامن (خاصة في الريف) إلى مجتمع واسع (في المدن) ذي تضامن عضوي، تتلاشى فيه العلاقات الاجتماعية، بسبب انتشار قيم التنافس والنزعة الفردية، ويعتريها تفكك الوحدات الاجتماعية المتضامنة كالعائلة الموسعة. وقد أدى ذلك إلى انتشار الأمراض الاجتماعية والنفسية كالانتحار، الذي حلله ""دوركايم" من خلال صياغة مفهوم "الأنوميا"؛ إذ تظهر "اللامعيارية" عندما يتعايش داخل المجتمع بسبب التغيرات، نسقان متناقضان من القيم، أحدهما في طريق الزوال،

والثاني بدأ يهيمن دون السيطرة الكاملة؛ مما أدّى إلى عجز المجتمع عن إدماج بعض الفئات الاجتماعية والأفراد المعزولين.

واللافت للانتباه أن معيار قياس أهمية ذلك المفهوم بالنسبة إلينا، يتمثل في كون بعض المجتمعات العربية والإسلامية تعيش قرناً بعد عصر ""دوركايم""، بالرغم من اختلاف السياق والنظام الاجتماعي، وبعض التغيرات المشابهة؛ أي تعايش هش بين نسقين قيميين متناقضين. وتتعرض كذلك بعض الفئات للتهميش، ويعيش المجتمع وضعية اللامعيارية مصحوباً باضطرابات ينبغي أن تدرس. جدير بالذكر أن "مالك بن نبي" دعا إلى ضرورة الدراسة الموضوعية للظواهر الاجتماعية المرضية التي بدأت تنخر جسم الأمة الإسلامية، بما في ذلك الجزائر في أثناء فترة الاستعمار وبعد الاستقلال.

ولا شك في أن المجتمعات الإسلامية مسّتها تغيرات عميقة ومتداخلة على الأصعدة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية، أثرت في أشكال تنظيمها وطبيعة مؤسساتها المختلفة، وكذا في التنظيم الاجتماعي ومكانة الفئات الاجتماعية. وتؤثر التغيرات الهيكلية (الطويلة والقصيرة المدى) في المنظومة المعرفية والأخلاقية والاجتماعية التي تمثل الأرضية القيمية لمشروع النهوض بالأمة، وضمان حسن توجيه صيروراتها. فإذا تعرضت تلك الأرضية لإضعاف المبادئ المؤسسة، أو حصل تعارض أو ازدواجية بين القيم المبثوثة داخل مختلف المؤسسات في المجتمع، فإن عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد ستضطرب، وستروّج قيم مضادة، مثل النزعة الأنانية المفرطة، وسيعجز المجتمع عن فرض القيم الإيجابية التي ستعزل في خانة القيم المثالية التي تبقى حبيسة الكتب، أو الخطب الدينية بوصفها تعويضاً نفسياً لضياعها أو تشويهها؛ إذ تمّ إبعادها بطريقة محكمة من المجال العمومي النافذ.

وعلى الرغم من السعي الحثيث لإيجاد بدائل (مثالية أحياناً) من طرف الغيورين على القيم، فإن ثمة إضعافاً لأشكال التضامن التقليدية، ورواجاً للقيم

الفردية إلى جانب تهميش فئات عريضة من المجتمع (شباب، ونساء، وعجزة) عن سلطة القرار، وتدني وضعيتهم الاجتماعية، وحدوث تضخم في هياكل المؤسسات وتعطيل وظائفها، إلخ. وتلك الصورة التي رسمناها بإيجاز تمثل في حدّ ذاتها شكلاً من "الأنوميا"، تعيشها -بدرجات متفاوتة من الحدّة- المجتمعات الإسلامية، ينبغي معالجتها على استعجال بعد تشخيصها وتحليلها. ومن الفوائد العرضية لـ"دوركايم" أنه وجّه اهتمامنا -من خلال تركيزه على بعض العوامل الموضوعية- إلى مسألة تهمنا، تتمثل في أن الخطاب الأخلاقي المجرد لا يكفي وحده لإرجاع التماسك والتضامن الاجتماعيين (كميكانيزم أساسي للحفاظ على التوازنات داخل الأمة)، ما لم يرفق بمعالجة العوامل الموضوعية التي تؤدي إلى تفكيك الرباط الاجتماعي.

2 - محدودية الإطار المعرفي: تصور "دوركايم" لعلم الأخلاق وتغييبه للمرجعية القيمية العلوية

يرى أتباع "دوركايم" أنه قدم تعريفاً جيداً لمهام التخصص الجديد (علم الأخلاق)، يتمثل في دراسة الأحداث الأخلاقية كما هي مجسدة في الواقع؛ ويكمن هذا الخطأ المنهجي في نظرهم عندما وظّف الأحداث الأخلاقية كما تتجلى في الحقيقة الاجتماعية بوصفها مادة أولية لتقرير غايات أخلاقية واستنباط قواعد سلوكية مرغوبة، ويعد ذلك المدخل الرئيس لتجسيد نزعته القيمية الإصلاحية في إطار منظوره السوسيولوجي.

أمّا بالنسبة إلى النقد الخارجي الذي نمارسه انطلاقاً من منظورنا الفكري الإسلامي، فإن ذلك يتجاوز -في تصورنا- مجرد عرض ذلك، عجزاً من "دوركايم" عن التمسك بخط منهجه القاضي بدراسة الوقائع الاجتماعية بموضوعية؛ أي كأشياء، وتجنب الآراء الميتافيزيقية أو المقولات الفلسفية، ويدل قبل -أي اعتبار آخر- على محدودية الإطار النظري والمنهجي لـ"دوركايم"، الذي أظهر أهمية القيم، ولكنه رفض بسبب آرائه الدوغماتية الاعتراف بأي

مصدر علوي للقيم فاضطر لأغراض تحليلية وتجنب المأزق النظري -الذي وصل إليه دون الاعتراف بذلك- إلى صياغة مرجعية قيمية "متجاوزة" من صنعه، عجز عن تحديد ملامحها. وهذا يحدث مع كل مَن تسوّل له نفسه أنه توصّل إلى معرفة حقيقة الإنسان، أو الاقتصاد، أو النفس، أو المجتمع. إضافة إلى تعرضه للنقد من طرف أتباعه، فإن بعض نتائجه كانت غريبة أو دون مستوى التوقعات. لذا، نختلف معه حول مصدر القيم ودرجة نسبيتها؛ إذ يرى"دوركايم" أنها نابعة من (متطلبات) المجتمع وإن جاءت تحت غطاء المقدس، كما أنه يرفض فكرة "أخلقة" القيم؛ لأنها نسبية، وتخضع للتطور الاجتماعي، في حين نعتقد أنها نابعة من مصدر إلهي مطلق. ونرفض كذلك معيار تمييزه بين الظواهر الاجتماعية "العادية"؛ أي واسعة الانتشار أو السليمة، وتلك "المرَضية"، دون مرجعية أخلاقية علوية. وهذا ما جعله يصف بعض الأحداث المرضية كالانتحار بأنها عادية بحكم انتشارها، فضلاً عن اعتقاده بوجود تيارات انتحارية نابعة من الضمير الجمعي.

كما أنّ استخراج أحكام قيمية من الوقائع الاجتماعية (الظرفية) أدت به إلى تحديد قيمة الأخلاق في مبادئ الثورة الفرنسية: الحرية، والمساواة، والأخوة، علماً أنه دافع بقوة عن تلك القيم وعن النظرة اللائكية (العلمانية)، لاعتبارات شخصية، كون تلك القيم كانت بمثابة حماية للجالية اليهودية الفرنسية أمام بعض الحملات العنيفة ضد السامية آنذاك. ونشير إشارة عابرة إلى أنّ تعويض القيم الروحية النابعة من الوحي بقيم فلسفية الجانب، أدى بـ"هيجل" إلى تحديد نهاية التاريخ مع الإمبراطورية البروسية. إن التطبيق الانتقائي في دراسات "دوركايم" للمبادئ المنهجية التي حددها بنفسه، ولجوءه في تحليلاته إلى مقولات فلسفية أو أخلاقية أو ميتافيزيقية، يظهر لنا بجلاء صعوبة حصر جوهر الرباط الاجتماعي في علاقة الفرد بالمجتمع (في الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية) دون اللجوء إلى البُعد الروحي؛ إذ اضطر "دوركايم" إلى اللجوء إلى تحديد مصدر إلهام توجهات المجتمع وسرّ التماسك الاجتماعي في هيئة ميتافيزيقية "الضمير

الجمعي"، مما يدل على صعوبة الاكتفاء بالعناصر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتحديد الرباط الاجتماعي، وضرورة اللجوء إلى مصدر علوي. حدث ذلك مع أبرز المفكرين مثل"روسو" في الفلسفة الاجتماعية، الذي حاول فك لغز مصدر الرباط الاجتماعي والسياسي، وظروف نشأته، وسبب تماسكه، وصاغ "أسطورة العقد الاجتماعي".

أمّا نحن فنملك إطاراً معرفياً يتوفر على الشروط المطلوبة، إذ هناك الاستنجاد بالخالق الذي كلف الإنسان بمهمة الاستخلاف، مع تحديد دليل أخلاقي وسلوكي وقوانين اجتماعية.

خاتمة ورؤية

للقيم مكانة معينة في التصور الإسلامي و"دوركايم". وإن تقابل المنظورين يبين -بالرغم من اختلاف منطلقاتهما ومغزاهما- بعض الاهتمامات المشتركة، من مثل:

أ - توصل "دوركايم" إلى تبيان أهمية القيم في تحقيق تماسك المجتمع، من خلال فحص الواقع الاجتماعي الأوروبي. وقد ترتب على التغيرات الطارئة آثار واضطرابات مسَّت النظام الاجتماعي والمؤسسات والقيم، وفي هذا السياق ظهرت نظرية "الأنوميا" ومسعى الإصلاح الاجتماعي عند "دوركايم".

ب - نلاحظ أن القرآن يعتمد في تصوره على تحديد مكانة الإنسان في الكون، ومهمته، مع إظهار مكونات الرسالة (قيم أخلاقية، وأفعال، وتنظيم اجتماعي) المتمثلة في تحقيق الاستخلاف. ويذكر القرآن أسباب الابتعاد عن النموذج المثالي المنشود، المؤدية إلى إضعاف القيم المؤسسة، ويتعرض لبعض أشكال الفساد والفتنة، والشقاق، وانحراف السلوك، والآثام والعدوان والفجور، والمجون والترف، وازدواجية الخطاب، والانفصام بين الأقوال والأفعال، وكل ما يتسبب في تعطيل السنن الإلهية، وذلك من خلال عرض نماذج حية مقتبسة من تجربة الأمم الغابرة وما آلت إليه.

ت - نلاحظ أيضاً أن تبيان الانحرافات على الخط الأخلاقي، لا يمنع القرآن من الإشارة إلى بعض التغيرات الهيكلية: الاقتصادية والاجتماعية كالإعمار، أو الديموغرافية كالهجرة، أو تغير سلوكات تمس باستمرار طبيعة المجتمعات عبر التاريخ وفي مجالات مختلفة لها انعكاسات عميقة ومعقدة وغير متوقعة مسبقاً. ويشير القرآن أيضاً إلى الخطوط العريضة لتلك التغيرات، تاركاً المجال للباحثين عبر مختلف الأزمنة لعرض تحليلاتهم المختلفة، حسب مستوى تطورهم الفكري والعقدي؛ للسعي لإعادة التوازن وفق النموذج القرآني. وفي هذا السياق، فإن اعتماد النظرة التوحيدية تتطلب الاستعانة بنتائج الدراسات المتخصصة (الاجتماعية وغيرها)، لتقديم فحص دقيق للواقع، ورسم اتجاه التغيرات، وهذا كفيل بإثبات صلاحية الإطار التحليلي (الشامل) للقرآن؛ لأنه الوحيد الذي يرتكز على الحقيقة الوجودية للإنسان والمجتمع، ويعالج القضايا بمقتضاها.

وينبغي التنبيه لمسألة مهمة؛ إذ بحكم طبيعتها النسبية ومحدودية إطارها التحليلي واضطراب (أو غياب أو تعارض) مرجعيتها القيمية، يجب أن تكون نتائج العلوم الاجتماعية مغربلة وخاضعة للإطار المرجعي القرآني، الذي يبين سنن الكون، والمعيار الإلهي، وكيفية الرجوع إليه في حالة الابتعاد أو الانحراف عنه.

الباب الخامس

معيقات التكامل المعرفي وسبُل الخلاص

الفصل الأول

ازدواجية التعليم الجامعي
مرئيات للخروج من الأزمة

عماد الدين خليل[1]

مقدمة

ترجع أزمة التعليم الجامعي في ديارنا الإسلامية إلى بدايات القرن الماضي، ونشوء أول المعاهد والجامعات فيها، التي اختار معظمها أن يتشكل أو يبحر في اتجاهين متضادين، يتمحض أولهما للعلوم أو المعارف الإنسانية، ويمضي ثانيهما للتعامل مع العلوم أو المعارف الإسلامية، دون أن يعقد بين الطرفين جسراً يعين كلاً منهما على التفاعل، والأخذ والعطاء وتبادل الخبرات بين المعرفتين. وكان الوضع في جانب المعرفة الإنسانية يتمثل في قبولها على عواهنها؛ كما تشكلت في ديار الغرب بمنطلقاتها، وفلسفتها، وأهدافها، ومعطياتها، وتأسيساتها، ونتائجها؛ تقبلاً كاملاً لعلم الاجتماع الغربي، ولعلم النفس الغربي، ولعلوم الإدارة والاقتصاد الغربية، وللقانون والسياسة الغربيين، وللآداب والفنون الغربية، للتاريخ وفلسفته والدراسات الحضارية، وفق نموذجها الغربي. وتنزيل القوالب المعرفية الجاهزة، وباستسلام تام لمعطياتها، ليس فقط في معاهدنا وجامعاتنا، بل في مدارسنا الابتدائية ومتوسطاتنا وإعدادياتنا.

---

(1) دكتوراه في التاريخ الإسلامي، أستاذ التاريخ الإسلامي في جامعة الموصل. البريد الإلكتروني: emadkhaleel@yahoo.com

وبما أن تلك المعرفة كانت تنبثق -في الأعم الأغلب- عن رؤية علمانية، ومادية ذرائعية ترفض الإيمان بالغيب، وتلتصق بالمنفعي والمنظور، فيما يتناقض ابتداءً مع تأسيسات المعرفة الإسلامية المبنية على الإيمان بالغيب، وعلى منظومة القيم الأخلاقية، فلنا أن نتصور كيف سيكون الحصاد مريراً، وكيف ستتخرج أجيال الطلبة وقد فكّت ارتباطها بكل ما هو إسلامي أصيل. وزاد الأمر سوءاً أن هذه المعرفة المستوردة التي فعلت كما يقول (محمد أسد: ليوبولد فايس) فعل السم في التكوين الثقافي للأمة، لم تتقبل في برامجها التربوية والتعليمية أي شيء يتصل بالمعرفة الإسلامية، لكي تكون بمثابة الضابط والمرشد، ولو في حدوده الدنيا، لمأساة الإبحار في خضم الثقافة الأجنبية، إلا فيما يسمى دروس الدين التي تعمِّد، لسبب أو آخر، أن تنطوي على قدر كبير من الهزال، والتهميش، بل والتنفير، فيما يزيد من حالة التقبل النفسي للمعطى الغربي، والجهل المطبق بالمعطى المعرفي الإسلامي.

وفـي الطـرف الآخر نجـد المعاهـد والجامعـات الإسـلامية التي فرضت علـى نفسـها العزلـة عـن المعـارف الإنسـانية، فتخرجـت أجيال مـن الطلبة منفصلـة عـن مطالـب الواقـع وتحدياتـه وضروراتـه؛ ذلـك أن التخصـص فـي علـوم مثـل علـوم القـرآن والحديـث والفقـه وأصولـه والعقيـدة، إلـخ لا يمكـن أن تؤتـي أكلها، وتمـارس فاعليتهـا إلا في واقع الحيـاة، عندما يقدر لهـا أن تنزل إلى الأرض وتعيد تشـكيل الخبرات الاجتماعيـة وفق مطالب هذا الديـن. ولـن يتأتى ذلـك إلا بأن يكـون المتخصص في العلوم الإسـلامية على قدر كبير من الإلمام بمعارف العصر التي تمسـك برقبة العالم، وتشـكل مصائره فـي: السياسـة، والإدارة، والاقتصاد، والقانون، والنفـس، والاجتماع، والتاريخ، والحضارة، والفلسـفة، والآداب، والفنون، إلخ؛ إذ كيـف يتأتى لهذا الخريج أن يضع يده على الدواء الإسـلامي المناسب إن لم يخبر مواطن الداء جيداً؟ وكيف يتأتـى له أن يعيد صياغة الحياة، وهو منعزل عما يضطرب في جنبات هذه الحياة ومفاصلهاالأساسـية؟

صحيح أن محاولات متعددة سعت عبر القرن ونصف القرن الأخيرين، لتجاوز الأزمة وتحقيق اللقاء المنشود بين المعرفتين، لكنها في نهاية الأمر لم تشكل سوى بقع محدودة، ومبعثرة على مساحة واسعة تعاني فيها المعرفتان قطيعة غير مسوّغة على الإطلاق.

سيحاول البحث أن يشخص الأزمة في أبعادها كلّها، والدور الخطير الذي مارسته المعرفة الغربية في التكوين التربوي والعلمي لأجيال الخريجين، بوصفها معرفة احتمالية لا تؤمن بالغيب، ولا تصل إلى حافة اليقين، وبالمقابل تلك الخطيئة التي فرضناها على أنفسنا بعزل طلبة الدراسات الإسلامية أو العلوم الشرعية عما يجري في الدنيا.

وسيسعى البحث إلى وضع يده على جملة من المرئيات للخروج من الأزمة، فيما يجعل من التعليم العالي مدرسة فاعلة لتخريج نخب مبدعة قادرة على الإسهام في التصدي لمشكلات الأمة، وإعادة بناء الحياة، في ضوء خبرة يلتحم فيها، وبالتوازن المطلوب والضروري، الديني والمدني.

إن اللقاء المنشود بين المعرفتين يمكن أن يتحقق وفق صيغ شتى، فهناك المؤسسات الجامعية التي تلتحم في بنية مناهجها هاتان المعرفتان. وهناك المؤسسات المعنية بتدريس العلوم الإنسانية، وتلك التي تتولى تدريس العلوم الإسلامية، ومن الممكن الإبقاء على استقلالية كل مؤسسة، ولكن شرط أن تنفتح على المؤسسات الأخرى، وتتبادل معها الخبرات والمواد الدراسية ليتخرج طلبة كل من المؤسستين، وهم يملكون معرفة متكاملة في الاتجاهين معاً. إن إعطاء مادة الثقافة الإسلامية وحدها في الكليات الإنسانية لا يكفي، وهي تذكرنا بمادة الدين المعطاة في المدارس الابتدائية والإعدادية في عدم قدرتها على تقديم الحد الأدنى من المعرفة الإسلامية الضرورية لطلبة الكليات الإنسانية. وقد يحدث ما يزيد الأمر سوءاً، وهو تصنيف هذه المادة في الدرجة الثانية من الأهمية، وقد لا تدخل درجاتها في المعدل العام، الأمر الذي يجعل الطلبة لا

يتعاملون معها بالجدية المطلوبة، وقد تتأتى عن ذلك نتائج سلبية، أسوة بما يحدث في الإعداديات مع درس الدين.

وفي المقابل فإن هناك عدداً من الخبرات الأكاديمية الغائبة في المؤسسات الجامعية الإسلامية، وسيتم الوقوف عندها في سياق البحث، فيما يعين هذه المؤسسات في حالة التعامل معها بالجدية المطلوبة، على أن تكون أكثر فاعلية، وأن يكون خريجوها أكثر قدرة على البحث والإبداع والتألق التدريسي، والمساهمة الإيجابية في واقع الحياة الاجتماعية.

أولاً: بين زنزانة التخصص والفضاء المعرفي

تزداد الحاجة الأكاديمية والثقافية إلى التحقق بمبدأ التكامل المعرفي، وبخاصة بعد الاندفاع غير المدروس باتجاه الاكتفاء بالمعرفة التخصصية، في هذا العلم الإنساني، أو الإسلامي، أو ذاك، بل والذهاب أبعد باتجاه ما أطلق عليه التخصص الدقيق، الذي يعني الإلمام بهذه الحلقة أو المفردة، أو تلك من مفردات هذا العلم أو ذاك. وهي مسألة ضرورية من أجل إتاحة الفرص المعمقة للكشف والإضافة والإبداع في ذلك المجال. ولكن هذا لا يسوّغ الاعتقال في خانة التخصص الدقيق، الذي لا يملك معه أصحابه فضاءً علمياً واسعاً، ولا خزيناً ثقافياً خصباً، يمنحهم المزيد من الإبداع في مجال تخصصهم الدقيق، والحضور المؤكد في ساحات الثقافة، والقدرة على إرفادها بالمزيد.

إننا نتذكر هنا علماء الرياضيات والفيزياء والكوزمولوجي الغربيين الكبار أمثال: آينشتاين وألفرد نورث ووايتهيد وبرتراند رسل، كما نتذكر فلاسفة العلم الكبار: ألكسيس كاريل وسوليفان وأغروس وستانسيو وهويْل وغيرهم؛ إذ إنهم كانوا جميعاً يملكون رؤية معرفية متكاملة، مكنتهم، ليس فقط من الإمساك جيداً بحلقات تخصصهم الدقيق، وتقديم الكشوف المدهشة في مجاله، وإنما منحتهم الفرصة للإسهام الفعال في معترك الحياة العلمية والثقافية على امتدادها.

ونتذكر قبالة هذا، حشداً هائلاً من المتخصّصين في العلوم الإنسانية أو الإسلامية، من حملة الماجستير والدكتوراه، والحاصلين على درجة (الأستاذية)، تسمع لهم جعجعة ولا ترى لهم طحيناً. فهم يعانون الضمور وعدم القدرة على الاكتشاف والإبداع والإضافة في الاثنين معاً: تخصصهم الدقيق وثقافتهم العامة، فهم أشبه بالمنبت الذي لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى. وإنك إذا أخرجتهم من دائرة تخصصهم الدقيق باتجاه هذا الحقل المعرفي الموازي أو ذاك، ضاعوا وضلّوا الطريق؛ لأنهم لا يكادون يملكون من خرائطه شيئاً...، بل إنك -حتى في مجال تخصصهم الدقيق هذا- إذا سحبت من بين أيديهم النصوص الحرفية المستمدة من المراجع والمصادر، فقدوا القدرة على كتابة سطرين. فكسر جدران الزنزانة، وتحرير المختصين من الاعتقال في سراديبها الضيقة، تلك هي-أغلب الظن- المهمة الأساسية لمبدأ التكامل المعرفي، ومطالب الاشتغال عليه.

ثانياً: اتجاهات التكامل المعرفي

يتحرك التكامل المعرفي في اتجاهات ثلاثة؛ أولها: التكامل بين نمطين متغايرين من المعرفة هما: الإنسانية والإسلامية. وثانيهما: التكامل بين علوم كل معرفة على حدة (بأن يكون المؤرخ -على سبيل المثال- ملمّاً، على الأقل، بالمطالب الضرورية من العلوم الإنسانية: الجغرافيا وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والاقتصاد، والإدارة، والسياسة، والآداب، والفنون، إلخ، وأن يكون المحدّث -على سبيل المثال- ملمّاً، على الأقل، بالمطالب الضرورية من العلوم الإسلامية: علوم القرآن والفقه وأصوله والعقيدة إلخ). أمّا الثالث فهو ذلك التكامل بين مفردات التخصص الدقيق. فالمتخصّص بالتفسير -مثلاً- يتحتّم أن يكون ملمّاً بعلوم القرآن الأخرى؛ كأسباب النزول، والإعجاز البياني، والإعجاز العلمي...، والمتخصّص بالعصور العباسية المتأخرة يتحتّم أن يكون ملمّاً بعصور ما قبل الإسلام، وعصر الرسالة، والراشدين والأمويين، والعصور العباسية المبكرة، وعصر الدويلات الإسلامية، والعصور المتأخرة، والعصر العثماني... .

وكلما كان التكامل المعرفي في اتجاهاته الثلاثة أكثر إحكاماً، وجدنا أنفسنا أمام علماء يملكون القدرة على الإضافة النوعية في حقل تخصّصهم الدقيق، ويسهمون في الوقت نفسه في صناعة المجتمع، وذلك هو الحصاد الذي يتحتّم أن تَعِد به المعاهد والجامعات، وإلا فهو العقم الذي لا يضيف جديداً، ولا يحرّك ساكناً، ولا يملك القدرة على التجديد والابتكار، كالذي يحدث عبر العقود الأخيرة في معظم الأقسام العلمية لمعاهدنا وجامعاتنا العربية والإسلامية.

ثالثاً: التكامل المعرفي وأسلمة المعرفة

يُعدّ التكامل المعرفي ضرورة من ضرورات التأصيل الإسلامي للمعرفة، أو أسلمتها، بعبارة أخرى. ولكن، كيف تتم إعادة بناء المعرفة الإنسانية في ضوء تصورات المعرفة الإسلامية وقيمها ومبادئها، وكيف يتم تحريرها من هيمنة المؤثرات العلمانية، وأحياناً المادية، التي انحرفت بمعطياتها ونتائجها فيما يتعارض وأسس التصوّر الإسلامي للكون والعالم والحياة والإنسان والوجود والمصير؟ وكيف يعود الالتحام بين الحقائق والتأسيسات المتشكلة بقوة (الوحي)، وكشوف العقل البشري وخبراته المتنامية في هذا الحقل أو ذاك؟

إن علمي النفس والاجتماع، وعلوم الإدارة والسياسة والاقتصاد، والتاريخ والحضارة، والآداب والفنون، في أمسّ الحاجة إلى التعامل معها، بدءاً وصيرورة ونتائج ومعطيات، وفق أسس وضوابط المعرفة الإسلامية التي لا تبخل بتقديم تأسيساتها وثوابتها ومعاييرها، لأداء هذه المهمة، من أجل الوصول -وبالطرائق العلمية الصارمة- إلى نتائج أكثر دقة وإحكاماً. وهكذا يجيء تزويد الطالب الجامعي بالمعرفتين معاً، في ضوء رؤية تكاملية، فرصةً ضرورية لتمكينه من هضم مفاهيم التأصيل الإسلامي للمعرفة وتمثّلها، والإعانة على تحقيق أهدافها، مما ينقلنا إلى الخطوة التالية وهي البدء بنسج المشروع الحضاري الذي يستهدف انبعاث الحضارة الإسلامية، ومشاركتها في إعادة صياغة المصير البشري، وفق معادلتها المتميزة التي يلتقي فيها الوحي بالوجود، والتعليم الديني بالكشف

العقلي، ويتحقق التوازن الضائع في الحضارة الغربية الراهنة، فيما نبه عليه وأكده كبار فلاسفة الغرب وعلمائه، ومؤرخيه، ومفكريه أنفسهم.

وهكذا، وحيثما تلفتنا، وجدنا كيف يصير التكامل المعرفي ضرورة "إسلامية" و"حضارية" في الوقت نفسه، لا تخص نتائجه عالم الإسلام وحده، بل يمضي لكي يسهم في إعادة بناء العالم الذي جنحت به رياح التشريق والتغريب.

رابعاً: قلق المعرفة الإنسانية وعدم يقينيتها

إن ظاهرة التكامل المعرفي ترتبط في جذورها بثنائية العلاقة بين الوحي والعقل؛ بين المعرفة الإسلامية المستمدة من الوحي، والمعرفة الإنسانية المستمدة من العقل. وبما أن الأخير لا يمكنه بحال من الأحوال، أن يتجاوز نسبيته واحتماليته وقصوره، فلا بدّ له من نقاط ارتكاز يستند إليها فيزداد انضباطاً ومقاربة للحقائق المطلقة. فالعلم الديني علم يقيني في أصوله وثوابته، والعلم العقلي علم احتمالي في كشوفه ونتائجه، وبناء عليه ينبغي التحقق بالتكامل بين العلمين، إذا أردنا أن نصل إلى نتائج أكثر انضباطاً. فهي، إذن، الضرورة التي لا خيار فيها؛ لأنها ترتبط أساساً بتحقيق المنفعة البشرية، وحماية الإنسان من غوائل الخطأ والانحراف.

وسأقف قليلاً عند ظاهرة احتمالية المعرفة الإنسانية وعدم انضباطها (Not Exact Sciences) قدر ما يسمح به المجال، وضرورة اتكائها -إذا صحّ التعبير- على ثوابت المعرفة الدينية التي يحمل مصدرها الموحى به مصداقيته المطلقة. فسوليفان في: "حدود العلم" (Limitation of Science)، على سبيل المثال، يؤكد -بعد سبر عميق لجوانب من هذه المعرفة- قلقها وظنيّتها، وعدم قدرتها على الوصول إلى حافات اليقين المطلق، وهو أمرٌ يكاد يكون مستحيلاً: "إنه ليس في نظريات علم النفس كافة شيء من شأنه أن يغيّر جدّياً من قناعتنا بأن هذا العلم لا يمكن اعتباره علماً حتى الآن. وللمعارف الأخرى أيضاً، مثل علم

الاجتماع والاقتصاد وما إلى ذلك، وبعض النواحي التي لا تعدّ مرضية من وجهة النظر العلمية. والعلم هو أقوى ما يكون عليه عندما يتناول العالم المادي. أما مقولاته في المواضيع الأخرى فتعدّ نسبياً ضعيفة ومتلجلجة."[2] وهذه النتيجة، هي النتيجة نفسها التي ينتهي إليها "ألكسيس كاريل" في: "الإنسان ذلك المجهول" (Man The Unknown)؛ إذ يقول: إن السيطرة على عينة من العالم المادي لغرض فهمها ممكنة إلى حدّ ما، أما السيطرة على عينة يدخل فيها الإنسان، والعقل، والحياة، طرفاً، فتكاد تكون مستحيلة. والنتيجة التي نصل إليها في هذا المجال "ضعيفة ومتلجلجة،"[3] الأمر الذي يذكرنا بما قاله الاقتصادي البولندي المعروف "أوسكار لانكه"، أحد أكبر أخصائيي الدول النامية، لدى استعراضه جهود الكتاب الذين اهتموا بدراسة اقتصاد مجتمعات ما قبل الرأسمالية، منذ عصر "ماركس" حتى عصر "بورشييف"؛ إذ يقول: "إن هذه الدراسات جميعها مفككة، لذلك فإن الاقتصاد السياسي للنظم الاجتماعية ما قبل الرأسمالية لم يخرج بعد إلى حيّز الوجود بوصفه فرعاً منظماً من فروع الاقتصاد السياسي."[4]

إن واضع أسس الفلسفة الوضعية: "أوغست كونت"، يتخذ -بسبب من دوافعه الذاتية التي لا تقوم على أي أساس موضوعي- موقفين متناقضين من المرأة، وهو عالم الاجتماع المعروف! ففي بحث عنوانه: "رسالة فلسفية في التذكار الاجتماعي" بعث به "كونت" إلى محبوبته "كلوتيلددي فو"، غيّر رأيه ونظرته إلى المرأة ومكانتها الاجتماعية تغييراً تاماً! "فقد كان منذ أشهر يكتب إلى تلميذه (ستيوارت مل) فيرى أنه ليس في المرأة أمل ولا خير، أما الآن فهو يرى المرأة

(2) سوليفان، ج. **حدود العلم**، بيروت: المكتبة العلمية، 1972م، ص13.

(3) خليل، عماد الدين. **تهافت العلمانية**، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1975م، هامش5، ص54-55.

(4) لانكه، أوسكار. "الاقتصاد السياسي"، ترجمة: محمد سلمان الحسن، عن: محمد علي نصر الله، "أضواء على نمط الإنتاج الآسيوي"، بغداد: **مجلة آفاق عربية**، س2، ع6.

عنصراً أساسياً في الإصلاح الاجتماعي الذي وقف نفسه عليه."[5] والسبب في هذا الانقلاب الفجائي من النقيض إلى النقيض، هو أنه في الأولى كان يحب امرأة قبلت الزواج منه، ولكنها خدعته فدفعته إلى محاولة الانتحار والالتحاق بمستشفى المجانين حيناً من الدهر، وفي الثانية أحب فتاة لم يتح له الزواج بها، لكنها منحته نفسها وأحبته حباً صادقاً.[6]

ونقارن هذا التأرجح الفكري من المرأة؛ بالموقف الديني الثابت الواضح المنبثق عن علم إلهي محيط بتكوين هذا الجنس وخصائصه ووظائفه المناسبة، فنراه شاسعاً، ونرى الذين يتجاوزونه صوب الأحكام النسبية المتغيرة، كأحكام "كونت"، ويريدون أن يتعاملوا على أساسها المتقلب مع المرأة، يستحقون الرثاء وعدم التسليم بمقولاتهم.

وإذا كان موقف "كونت"، مؤسس واحدة من أشد الفلسفات أهمية وانتشاراً في أوروبا، يغيّر رأيه بسبب دوافع ذاتية صرفة، وفي إحدى المسائل الأساسية في الحياة البشرية: المرأة، فكيف يرجى لفلسفته أن تمنح اليقين لتلامذتها والمعجبين بها؟! بل، وكيف نفسّر تحولها، وغيرها كثير من الفلسفات البشرية العاجزة، إلى ما يشبه الدين الذي ينحني الغربيون لمسلّماته، ويعتقدون أنه الحق المطلق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ألا ينسحب الأمر على معظم الفلسفات والعقائد الوضعية؟

فالصيرورة الديالكتيكية التي جاء بها "هيغل" قد علمت الناس عبادة القوة. وقد ساند هو نفسه كل رجل ارتقى عرش السلطان" فحين حاول (نابليون) بحراب جيشه أن يدخل العلاقات البورجوازية إلى ألمانيا، كان (هيغل)، الذي كان في ذلك الوقت يضع أسلوبه الديالكتيكي، يتجاوب مع الثورة الفرنسية، ورحّب بدخول جيش (بونابارت) إلى (ينّا) باعتباره التجسيد التاريخي لشكل

(5) حسين، طه. **ألوان**، القاهرة: دار المعارف، 1958م، ص154.

(6) المرجع السابق، ص154.

جديد للروح المطلقة. ثم سمّى (نابليون): (الروح المطلقة على جواد أشهب). ولكن بعد عشرين سنة من ذلك، حين قوي الحكم الملكي الإقطاعي في ألمانيا، والذي كان على رأسه فردريك وليم الثالث، كان (هيغل) قد فقد أفكاره الثورية وأصبح فيلسوف الدولة في مملكة بروسيا."[7]

وكان الدكتور "وليم رايخ" -وهو رجل ماركسي من أتباع "فرويد"- ومؤسس معهد (السياسة الجنسية)، قد أصدر تحت تأثير "مالينوفسكي" كتاباً أسماه (وظيفة الشهوة الجنسية)، شرح فيه النظرية التي تزعم أن الفشل الجنسي يسبب تعطيل الوعي السياسي لدى الطبقة العاملة، وأن هذه الطبقة لن تتمكن من تحقيق إمكانياتها الثورية ورسالتها التاريخية، إلا بإطلاق الحافز الجنسي دون حدود أو قيود، وطرح نظريته التي أسماها (نظرية كأس الماء)، وخلاصتها أن على المواطن السوفياتي إفراغ شهوته في أية امرأة تصادفه من أجل التحرّر من العطش الجنسي وما يقود إليه من كبت مدمّر. ولكن، بعد مضي أقل من سنتين أعلن "لينين" حملته ضد هذه النظرية التي كانت ستؤول إلى تحوّل الجيل الجديد في الاتحاد السوفياتي إلى أولاد حرام، ودعا -بدلاً من ذلك- إلى الاحتشام والتعفّف واحترام الأسرة والإقبال على الزواج، بالرّغم من أن مؤسسي النظرية الماركسية (ماركس وإنغلز) أعلنا في المنشور الشيوعي المعروف حربهما ضد فكرة الأسرة وعدّاها عرضاً بورجوازياً زائلاً.[8]

ثم ها هو "جان بول سارتر"، زعيم الفلسفة الوجودية الملحدة، في محاورته الأخيرة مع "سيمون دي بوفوار"، قبيل أسبوعين من وفاته يعترف: "أنا لا أشعر بأني مجرد ذرة غبار ظهرت في هذا الكون، وإنما أنا ككائن حسّاس تم التحضير

(7) صديقي، عبد الحميد. **تفسير التاريخ**، ترجمة: كاظم الجوادي، الكويت: الدار الكويتية للطباعة والنشر، د.ت، ص78-79.

(8) كوستلر، آرثر ورفاقه. **الصنم الذي هوى**، ترجمة: فؤاد حمودة، دمشق: د.ت، 1960م، ص57-58.

لظهوره وأحسن تكوينه. أي بإيجاز، ككائن لم يستطع المجيء إلا من خالق."[9]

وقد تكفي هذه الشواهد للتأكيد على وجود قلق المعرفة الإنسانية الغربية، ونسبيتها، وضرورة ألا نجعلها الحكم الفصل في مناهجنا التعليمية، وأن نتولى -بدلاً من ذلك- إعادة صياغتها وفق ثوابت التصوّر الإسلامي الذي لا يخضع للتقلبات والنسبيات والأهواء التي أدانها القرآن الكريم بالحسم الواضح: [﴿ إِنْ هِيَ إِلَّآ أَسْمَآءٌ سَمَّيْتُمُوهَآ أَنتُمْ وَءَابَآؤُكُم مَّآ أَنزَلَ ٱللَّهُ بِهَا مِن سُلْطَٰنٍ ۚ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَمَا تَهْوَى ٱلْأَنفُسُ ۖ وَلَقَدْ جَآءَهُم مِّن رَّبِّهِمُ ٱلْهُدَىٰٓ ﴾ [النجم: 23].

خامساً: ثنائية الغيب والشهود

أكدت الكشوف الفيزيائية و(الكونية) الكوزمولوجية الأكثر حداثة، العمق الغيبي للظواهر الطبيعية الكبرى، وكيف أن العالم المادي لا يعدو أن يكون مجرد قشرة سريعة الانكسار. فبعد تفجير القنبلة الذرية، ومن بعدها الهيدروجينية والنيوترونية، تأكدت هذه الحقيقة، وأن ما وراء القشرة الهشّة، وتحتها تماماً، وعلى بُعد خطوات منها، مخفية عن العيان، ومنطوية في عالم الغيب، قوى هائلة تفوق التصوّر. وتؤكد الحقيقة القرآنية التي طالما أشار إليها كتاب الله مراراً وتكراراً، من أن عالم الغيب أشد ثقلاً وحضوراً من العالم المشهود.

والظاهرة لا تقتصر على الغيب الفيزيائي وحده، ولكنها تمتد لكي تشمل الخلائق كافة، والقوى والطاقات الهائلة التي ينطوي عليها الكون، مروراً بالملائكة والجان، ووصولاً إلى كلمة الله، الذي إذا أراد شيئاً فإنما يقول له: (كن فيكون). أية قوة هائلة، مطلقة الإسار، غير محدودة، تنطوي عليها كلمة (كن) هذه؟ أية فاعلية جبارة لا يقف أمامها شيء، تملك هذه القدرة اللامحدودة على الخلق والإنشاء؟ ﴿ قُل لَّوْ كَانَ ٱلْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَٰتِ رَبِّى لَنَفِدَ ٱلْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَٰتُ رَبِّى وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِۦ مَدَدًا ﴾ [الكهف: 109]... ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِى ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَٰمٌ وَٱلْبَحْرُ يَمُدُّهُۥ مِنۢ بَعْدِهِۦ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَٰتُ ٱللَّهِ ﴾ [لقمان: 27].

---

(9) الأنصاري، محمد جابر. "المحاورة الأخيرة بين سارتر ودي بوفوار"، **مجلة الدوحة**، ع77، مايو 1982م.

والعقل البشري الذي لا يزال، بالرغم من كشوفه المدهشة، طفلاً يحبو عند حافات الكون، لن يكون بمقدوره إدراك ما تعنيه كلمة (الغيب)، وما تنطوي عليه من قوى خلّاقة هائلة، غير محدودة. وهايزنبرغ وشرودنجر وآينشتاين وماكس بلانك، والفيزيائيون والكوزمولوجيون الذين جاءوا بعدهم، فتحوا في القشرة المنظورة ثغرات ضيقة جداً، فرأوا الأعاجيب، وكانت القنبلة الذرية واحدة من ثمار هذه الأعاجيب. تُرى، ماذا لو رفع الغطاء كلّه؟ ما الذي سنراه؟

إن الفيزيائيين الكبار الذين أشرنا إليهم، كشفوا عن حقيقة أخرى، هي أنه حتى الكشوف الفيزيائية المتعاملة مع المادة والطاقة والضوء والكتلة، لم تبلغ حافات اليقين، وأن نسبة الاحتمال فيها كبيرة وكبيرة جداً، وأنها تنطوي على أعماق غائرة مغيّبة عن الأنظار، وعن أكثر الأجهزة التقنية قدرة على الكشف والإيغال.

ومن الواضح، كما يقول "سوليفان"، أن حقيقة كون العلم مقصوراً على معرفة البنى، وليس الماهيات، هي حقيقة ذات أهمية إنسانية عظيمة، لأنها تعني أن مشكلة طبيعة الحقيقة لم يبت فيها بعد، ولم يعد يطلب إلينا الآن أن نعتقد بعدم وجود مقابل موضوعي لاستجابتنا للجمال... إن تطلعاتنا الدينية وحسّنا الجمالي ليسا بالضرورة ظواهر وهمية، كما جرى الافتراض في السابق.[10]

هذا عن العالم والكون، فماذا عن الإنسان؟. يؤكد "ألكسيس كاريل" في: "الإنسان ذلك المجهول"، ومن أجل تأكيد عجز الإنسان، ونسبية معرفته عن معجزة العقل، وطرائق عمل الدماغ البشري، أن العلم الطبيعي إذا كان قد أوغل في كشوفه، وقطع المسافات الطوال بخصوص الظواهر الطبيعية، فإنه يكاد يحبو ويتعثر في فهمه لخبايا النفس البشرية، وفي هذا الصدد يقول: "إننا بتعلمنا سرّ تركيب المادة وخواصها استطعنا الظفر بالسيادة تقريباً على كل شيء موجود على ظهر البسيطة، فيما عدا أنفسنا... إنّ علم الكائنات الحية

(10) سوليفان. **حدود العلم**، مرجع سابق، ص39–40.

بصفة عامة–والإنسان بصفة خاصة– لم يصب مثل هذا التقدم، إنه لا يزال في المرحلة الوصفية، فالإنسان كل لا يتجزأ وفي غاية التعقيد، ومن غير الميسور الحصول على عرض بسيط له، وليست هناك طريقة لفهمه في مجموعه أو في أجزائه في وقت واحد، فكل واحد منا مكون من موكب من الأشباح تسير في وسطها حقيقة مجهولة! وواقع الأمر أن جهلنا مطبق، فأغلب الأسئلة التي يلقيها على أنفسهم أولئك الذين يدرسون الجنس البشري تظل بلا جواب. إن هناك مناطق غير محدودة في دنيانا الباطنية، ما زالت غير معروفة، ونحن لا نملك أي فن يمكننا من النفوذ إلى أعماق المخ وغوامضه، أو إلى الاتحاد المتناسق بين خلاياه، وعلينا أن ندرك بوضوح أن علم الإنسان هو أصعب العلوم جميعاً."[11]

الذي نخلص إليه من هذا العرض الموجز هو أن عالم الشهود لا يعدو أن يكون بقعاً صغيرة ومنحسرة في البنية الكونية، وهو كذلك في النفس البشرية، بتقلباتها التي لا حدود لها، وبطرائق عمل الدماغ البشري، حيث لا يبدو في معظم الأحيان سوى الخمس من كتلة الجليد العائمة، بينما تظل الأخماس الأربعة الأخرى مغيبة عن الأنظار بوصفها عالماً غيبياً.

في ضوء ذلك كلّه يتحتم أن نرجع إلى القرآن الكريم لمتابعة ما يريد أن يقوله بخصوص ثنائية الظاهرتين: الكونية والإنسانية، ما بين الشهود والغيب.

وردت كلمة (الغيب) باشتقاقاتها المختلفة، في كتاب الله، أربعاً وخمسين مرة، مما يدلّ على الثقل الكبير والحضور المؤكد اللذين أولاهما القرآن الكريم لعالم الغيب. بل إن نقطة الارتكاز الأساسية في الإيمان، التي وردت في الآية الثالثة من سورة البقرة، هي الإيمان بالغيب: ﴿ الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ يُنفِقُونَ ﴾[البقرة: 1–3].

(11) كاريل، ألكسيس. **الإنسان ذلك المجهول**، ترجمة: شفيق أسعد فريد، بيروت: مكتبة المعارف، د.ت، مقتطفات من الكتاب المذكور.

بعدها تتوالى الآيات لكي تعرض الحقيقة الغيبية وتتعامل معها، من أكثر من زاوية، وعلى أكثر من مستوى.(12)

إننا -على سبيل المثال- عندما نقرأقوله تعالى: ﴿وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ﴾ [الأنعام: 59] أو: ﴿قُلْ أَنزَلَهُ ٱلَّذِى يَعْلَمُ ٱلسِّرَّ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [الفرقان: 6]، يتجه فكرنا على الأغلب إلى العالم اللامنظور؛ الكائنات اللامرئية؛ الوجود المغيّب عن الأنظار: الملائكة، الجان، الشياطين، الجنة، النار، إلخ، أو -حتّى- الأرزاق المقدّرة من السماء، ولكنه نادراً ما يتجه إلى ما ينطوي عليه الكون من طاقات وأسرار مغيّبة، فيزيائية هائلة لا يتصورها عقل. ولقد قدّر للإنسان أن يطلع على جانب ضئيل منها عندما فجّر الذرة. ولكن، ماذا بخصوص ما لم يُكتشف، أو يفجّر بُعد من أسرار الكون وطاقاته التي يمسك -الله سبحانه- بمفاتيحها، أو ينزّلها بقدر معلوم؟ إن الانقلاب الكوني الكبير يوم القيامة، قد يقرّبنا بعض الشيء؛ أعني تلك الآيات التي تحدّثنا عن انفطار السماء، وانتثار النجوم، وتكوير الشمس، ودك الجبال، وتسجير البحار.

إن علينا أن نقف طويلاً عند عبارة "مفاتح الغيب" وعبارة "السرّ في السماوات والأرض"، ونتجاوز تسطيح التفاسير القديمة، ونستدعي أكثر الكشوف الفيزيائية والكوزمولوجية جدّة وحداثة، لكي ندرك أبعادهما المدهشة والمذهلة، ولكي يتبيّن لنا -بحق- أن كتاب الله سبحانه، وكما حدثنا رسول الله ﷺ: "لا تنقضي عجائبه ولا يخلق على كثرة الردّ".

"إن حقيقة الغيب من مقوّمات التصوّر الإسلامي الأساسية، لأنها من مقومات العقيدة الإسلامية الأساسية، ومن قواعد الإيمان الرئيسة، وذلك أن كلمات (الغيب) و(الغيبية) تلاك في هذه الأيام كثيراً -بعد ظهور المذهب المادي- وتوضع في مقابل (العلم) و(العلمية)، والقرآن الكريم يقرر أن هناك (غيباً) لا يعلم (مفاتحه)

(12) انظر: الآيات الآتية: البقرة:33، آل عمران:179، الأنعام:59، 73، يونس:20، هود:123، النحل:65، فاطر:38، الطور:41، الجن:25، المائدة:109، النمل:75.

إلا الله، ويقرر أن ما أوتيه الإنسان من العلم قليل، وهذا القليل إنما آتاه الله به بقدر ما يعلم هو -سبحانه- من طاقته ومن حاجته، وأن الناس لا يعلمون -فيما وراء العلم الذي أعطاهم الله إياه- الا ظناً، وإن الظن لا يغني من الحق شيئاً. كما يقرر أن الله -سبحانه- قد خلق هذا الكون، وجعل له سنناً لا تتبدل، وأنه علّم الإنسان أن يبحث عن هذه السنن ويدرك بعضها، ويتعامل معها في حدود طاقته وحاجته، وأنه سيكشف له من هذه السنن في الأنفس والآفاق ما يزيده يقيناً وتأكداً أن الذي جاءه من عند ربّه هو الحق، دون أن يخلّ هذا بسنن الله التي لا تبديل لها، بحقيقة (الغيب) المجهول للإنسان، والذي سيظل كذلك مجهولاً..."[13]

لن يتسع البحث لإيراد الشواهد الكثيرة على تداخل ظاهرتي الغيب والشهود في البنية الكونية، وعلى المساحة الواسعة التي يحتلها "الغيب" في نسيج هذه البنية، لذا سيتم الاكتفاء بمثالين منها قد تغني عن المزيد: يقول "سوليفان": "لقد أصبح العلم شديد الحساسية ومتواضعاً نسبياً، ولم نعد نلقّن الآن، أن الأسلوب العلمي هو الأسلوب الوحيد الناجح لاكتساب المعرفة عن الحقيقة. إن عدداً من رجال العلم البارزين يصرّون بمنتهى الحماس على حقيقة مؤداها أن العلم لا يقدم لنا سوى معرفة جزئية عن الحقيقة، وأن علينا لذلك، أن لا نعتبر أو يطلب إلينا أن نعتبر كل شيء يستطيع العلم تجاهله مجرد وهم من الأوهام."[14] ويقول "آينشتاين": "إني أدين بالتبجيل كله لتلك القدرة العجيبة التي تكشف عن نفسها في أضأل جزيء من جزيئات الكون."[15]

هذه الحقائق تقودنا مرة أخرى إلى ضرورة التكامل المعرفي في أكثر صيغه انفساحاً، الذي يتساند فيه عالم الغيب وعالم الشهادة، أو الوحي والوجود، أو بعبارة أدق: المعرفة المنبثقة عن عالم الغيب، وتلك التي نتعامل بها مع عالم

---

(13) قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، مصر: دار الشروق، ج7، ص1113-1114.

(14) سوليفان. **حدود العلم**، مرجع سابق، ص32-33.

(15) الحكيم، توفيق. **الأحاديث الأربعة**، القاهرة: مكتبة الآداب، 1983م، ص27.

الشهادة. فنحن، إذن، أمام ضرورات التكامل عبر حلقات تنداح، فيعقب بعضها بعضاً، وهي في انداحها تزداد اتساعاً، بدءاً من الحلقة التربوية في المدرسة، مروراً بالحلقة الأكاديمية في الجامعة، وبالحلقة المعرفية في أشمل دوائرها، وانتهاء بحلقة الكشوف الفيزيائية والكوزمولوجية.

فلا يخطرن على البال أن الدعوة إلى التكامل المعرفي، تنصب فقط على علاج مشكلة تربوية، أو أكاديمية، أو حتى معرفية صرفة، وإنما تمضي لعلاج أزمة الإنسان في كون يتطلب منه البحث عن إضاءة فوقية تعينه على بناء معرفة أكثر قدرة على مقاربة الحقائق، واستجابة لمطالب الإنسان.

سادساً: عزلة مائتي العام بين المعرفتين الإنسانية والإسلامية

سواء أكان هناك قصدية مسبقة، أم هو الجهل بالمطالب والضرورات التعليمية والتربوية، فإننا منذ قرابة قرنين من الزمن، أنشأنا نمطين من المؤسسات التعليمية، وأقمنا بينهما جداراً كونكريتياً صلباً يصعب تخطّيه: المؤسسات المعنية بالعلوم أو المعارف الإنسانية، وتلك المعنية بالعلوم أو المعارف الإسلامية؛ إذ لم يتح لخرّيجي العلوم الإنسانية أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإسلامية التي تمكنهم من التأصيل الضروري لما يتلقونه من علوم إنسانية، قدمت إليهم جاهزة من الغرب، بكل ما تنطوي عليه من تضادّ -في بعض حلقاتها- مع أسس التصوّر الإسلامي ومقوّماته. كما أنه لم يتح لخرّيجي العلوم الإسلامية أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإنسانية التي تمكنهم من أن يكونوا في قلب العصر، ملمّين بالحدّ الضروري من معارفه، قادرين على المشاركة في إعادة صياغته برؤية معاصرة، تملك في الوقت نفسه معاييرها التصوّرية التي تحفظ لها شخصيتها وتحمي خصوصياتها.

على مدى أربعين عاماً وأنا أمارس تدريس عدد من العلوم الإنسانية في عدد من الجامعات (التاريخ وفلسفته، والحضارة، ومناهج البحث، والتربية،

والاجتماع، والأدب، والاقتصاد، إلخ، كنت ألحظ هذا الفراغ المحزن في عقل الطالب الجامعي إزاء العلوم الإسلامية. إنهم وهم يدلفون إلى مرحلة الدكتوراه لا يحسنون حتى قراءة الآيات القرآنية، ولا يعرفون شيئاً عن مصطلح الحديث، أو العقيدة، أو أصول الفقه، ناهيك عن علوم القرآن الكريم. إنها رؤية العالم بعين عوراء، بل بعيون الآخرين، دون أن تضبط الرؤية، ولو بالحدود الدنيا من المعرفة الإسلامية. ولنا أن نتصوّر كيف سيكون هؤلاء الخرّيجون أرقاماً هجينة مضافة إلى الساحة الثقافية التي تعجّ بأنصاف المتعلمين، وكيف أن تعاملهم مع مطالب مجتمعاتهم وتحدياتها، سيزيدها فوضى واضطراباً. وهم في نهاية الأمر سيكونون ممن ينطبق عليهم مضمون الحديث الشريف عن ذلك المسافر المنبتّ الجذور، الذي لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى! وإذا كان أولئك كذلك، فماذا عن خريجي علوم الشريعة، أو العلوم الإسلامية؟ إنهم -بالتأكيد- ليسوا بأفضل حالاً من زملائهم (الإنسانيين)؛ إذ لأنهم غادروا معاهدهم دون أن يملكوا مقومات التعامل الفاعل مع الحياة، أو القدرة على إعادة صياغتها، بل وقيادتها كذلك! وأنّى لهم ذلك وهم لا يكادون يعرفون شيئاً عن معارفها الإنسانية التي دونها لن يكونوا قادرين على الإلمام بمطالبها، والاستجابة لتحدياتها؛ لأنهم لم يسبروا غورها العميق، بل لم يبلغوا -حتى- شواطئها.

لم يعقد جسر بين المعرفتين يعين كلاً منهما على التفاعل والأخذ والعطاء وتبادل الخبرات. وزاد الأمر سوءاً أن معاهدنا وجامعاتنا قبلت المعرفة الإنسانية على عواهنها؛ وكما تشكلت في ديار الغرب، بمنطلقاتها، وفلسفتها، وأهدافها، ومعطياتها وتأسيساتها ونتائجها؛ قبولاً كاملاً لعلم الاجتماع، ولعلم النفس، ولعلوم الإدارة والاقتصاد، وللقانون والسياسة، وللآداب والفنون الغربية، وللتاريخ وفلسفته، والدراسات الحضارية، وفق نموذجها الغربي.

القوالب وتنزيل المعرفة الجاهزة، وباستسلام تام لمعطياتها، ليس محصوراً في معاهدنا وجامعاتنا، بل في مدارسنا الابتدائية ومتوسطاتنا وإعدادياتنا. وبما أن

تلك المعرفة كانت تنبثق -في الأعم الأغلب- عن رؤية علمانية، وأحياناً، بل وفي كثير من الأحيان، مادية ذرائعية، ترفض الإيمان بالغيب، وتتنكر لله واليوم الآخر، وتلتصق بالمنفعي والمنظور، فيما يتناقض -ابتداء- مع تأسيسات المعرفة الإسلامية المبنية على الإيمان بالغيب، وعلى منظومة القيم الأخلاقية، فلنا أن نتصوّر، وقد عزلت هذه المعرفة عن معادلها الإسلامي، كيف سيكون الحصاد مريراً؟ وكيف ستخرج أجيال الطلبة، وقد فكت ارتباطها بكل ما هو إسلامي أصيل.

والحق أنه "لا يوجد عربي مسلم مخلص يقف ضد تعلّم الجوهر الحقيقي في الحضارة الحديثة واستيعابه، من اكتشافات ومخترعات وعلوم نافعة وكل جديد مفيد يتفق مع جوهر عقيدتنا السمحاء. ولكن الذي حدث بالنسبة لحملة (التعليم العصري) في العالم الإسلامي أنها لم تبدأ البداية الصحيحة، ولم تتخذ شكل القرار الذاتي الحضاري المستقل، والنابع من إرادة عربية مسلمة حرة، ومن تخطيط يمتلك الرؤية والوعي ويعرف مواقع أقدامه. لقد بدأ ما سمي بالتعليم العصري على أنقاض نظام التعليم الأهلي الذي كان سائداً في العالم الإسلامي، ولم يأت انبثاقاً منه وتطويراً له، كما كان يجب أن يبدأ ويكون، وكما حدث في الغرب ذاته في مطلع نهضته."(16)

وزاد الأمر سوءاً أن هذه المعرفة المستوردة، التي فعلت فعل السمّ في التكوين الثقافي للأمة (كما يقول محمد أسد: ليوبولد فايس)،(17) لم تتقبل في مناهجها التربوية والتعليمية، أي شيء عن المعرفة الإسلامية، لكي تكون بمثابة الضابط والمرشّد، ولو في حدوده الدنيا، لمأساة الإبحار في خضم المعارف الأجنبية، إلا فيما يسمى دروس الدين، وأحياناً الثقافة الإسلامية، التي تعمد -لسبب أو آخر- في أن تنطوي على قدر كبير من الهزال، والتهميش، بل والتنفير، فيما يزيد من حالة التقبل النفسي للمعطى الغربي، والجهل المطبق بالمعطى المعرفي الإسلامي.

---

(16) الأنصاري، محمد جابر. **تحديد النهضة**، بيروت: المؤسسة العربية، 1992م، ص49.

(17) فايس، ليوبولد. **الإسلام على مفترق الطرق**، ترجمة: عمر فروخ، بيروت: دار العلم للملايين، ط6، 1965م، ص18.

صحيح أن هناك محاولات عدة سعت عبر العقود الأخيرة لتجاوز الأزمة، وتحقيق اللقاء المنشود بين المعرفتين، لكنها في نهاية الأمر لم تشكل سوى بقع محدودة ومبعثرة على مساحة واسعة، تعاني فيها المعرفتان قطيعة غير مسوّغة على الإطلاق.

ولنقف لحظات عند جانب من الحصاد المرير لعزلة مائتي العام مع هؤلاء الخرّيجين: الحالة النفسية والاجتماعية والوظيفية التي عانوها ولا يزالون، مقارنة بالحالة نفسها في عصور ازدهار الحضارة الإسلامية، يوم أن كان المعني بالعلوم الشرعية، أو الفقيه، يقود الحياة، ثم ما لبث أن انسحب إلى هامش الحياة، فأصبحت تقوده بضغط الضرورات النفسية والاجتماعية والوظيفية. وكان يملك عقلاً ابتكارياً متوقداً، يقدر في لحظة على تكييف هذه المفردة أو تلك وفق مقاصد الشريعة، فيعين على تمكين الخبرة الإسلامية من التواصل والاستمرار بالالتحام بالحياة، ثم ما لبث أن فقد هذا التألق، أو تعمد أن يطفئه، استجابة لحالة اجتماعية يحكمها تقليد السابقين، واتباع خطى الآباء والأجداد، وتعين على نسج خيوطها الكالحة ضغوط السلطة الاستعمارية (الخارجية) تارة، والمحلية (الداخلية) تارة أخرى، وهي الضغوط التي استهدفت عزل الشريعة عن الحياة، ونسف الجسور المقامة بين الطرفين، بما فيها "الفقيه" الذي أريد له ألا يشارك في عملية التغيير، أو الصياغة، أو إعادة تعديل الوقفة، وأن يتحول إلى واعظ، أو خطيب جمعة تقليدي، أو مدرّس دين أو لغة عربية، يتلقى في معظم الأحوال أجره الشهري من الحكومات.

في محاضرة عن "قيمة التاريخ" ألقيتها على طلبة كلية آداب جامعة الموصل، أشرت إلى ما يمكن وصفه إحساساً بالنقص "مركب نقص" يعانيه طلبة أقسام التاريخ تجاه الفروع المعرفية الأخرى: إنسانية وصرفة وتطبيقية، بينما نجد هؤلاء الطلبة في جامعات العالم المتقدم يتمتعون بأعلى وتائر الثقة والطموح، والاعتقاد بأنهم يمضون للتخصّص في واحد من أكثر فروع المعرفة الإنسانية أهمية وفاعلية،

ونحن نعرف جيداً كيف أن عدداً من قادة الغرب وساسته ومفكريه، والمهيمنين على مفاصل الحياة الحسّاسة فيه هم من خريجي أقسام التاريخ.

والحالة نفسها تنطبق –بدرجة أو أخرى– على طلبة العلوم الإسلامية، بل إننا قد نجد بعضهم ينحدر باتجاه وضعية من الإحساس بالامتهان النفسي والاجتماعي لم يأذن بهما الله ورسوله لعلماء هذه الأمة ودارسي علومها الشرعية.

نحن، إذن، قبالة حالة نفسية اجتماعية وظيفية، تتطلب العلاج والتجاوز، وإيجاد البدائل المناسبة لعالم متغيّر يدخل قرنه الحادي والعشرين، عالم تشاء إرادة الله –سبحانه– أن تشتعل فيه على مدى البصر، في مشارق الأرض ومغاربها، صحوة إسلامية تتطلب ترشيداً، من أجل ألا تنعطف بها السبل وتضل الطريق بين الإفراط والتفريط، بين تشدّد لا يشكمه ويعيده إلى الجادة إلا العلم الشرعي المنضبط الصحيح، وتسيّب لا يكفّه عن الترهل والارتجال الكيفي إلا العلم الشرعي المنضبط الصحيح. وفي الحالتين لا بدّ من عودة الفقيه، أو العالم، إلى قلب الحياة، وتسلّمه كَرَّة أخرى مواقع الريادة والقيادة، لا بدّ من التحقّق بأقصى وتائر الفاعلية والتألّق من أجل تحقيق الهدف الملحّ، قبل أن يفلت الزمام، وتتشرذم الصحوة، ونفقد جميعاً القدرة على توظيفها تاريخياً من أجل الإعانة على البدء بنسج خيوط المشروع الحضاري الإسلامي، الذي آن له أن ينزل إلى الحياة لكي يجيب –كما يقول جارودي– عن كل الأسئلة الكبيرة التي تؤرق الإنسان في العصر الراهن، ويقدم البديل المناسب بعد انهيار جلّ النظم والأيديولوجيات الشمولية والوضعية التي لم تعرف الله.

وإذا كان الاستعمار يوماً، قد مارس دوره الماكر في لعبة تجهيل العالم وإفقاره وتعجيزه وتغريبه، ومضى أكثر لكي يعزله تماماً عن الحياة، و (يفصّله) على الصورة التي يريد، فما يلبث أن يصير "حالة" يتندّر بها المتندّرون، فإن هذا "المؤثر" السّيئ قد غادر بلادنا في نهاية الأمر، فلسنا ملزمين بالاستمرار على تقاليده، ولا بدّ من التداعي لتعديل الوقفة الجانحة التي صنعناها بأيدينا أولاً، ثم جاء الاستعمار لكي يزيدها انحرافاً وجنوحاً.

سابعاً: مقترحات تطبيقية لتجاوز الازدواجية

لا بدّ من إعادة النظر في مسألة وجود كليات أو معاهد للعلوم الإسلامية منعزلة عن تلك المعنية بالعلوم الإنسانية، ألا يمكن -مثلاً- أن تخترق "موضوعات" أو "مفردات" العلوم الإسلامية سائر الكليات والمعاهد، المعنية بالعلوم الإنسانية، أو أن تؤسس أقساماً، أو فروعاً لها في تلك الكليات والمعاهد، لكسر العزلة وتحقيق التحام أكثر بين مقاصد الشريعة وسائر المعارف الإنسانية، كالإدارة والاقتصاد، والقانون والسياسة، والنفس والاجتماع، والجغرافيا والتاريخ، واللغة والآداب والفنون، فيكون هذا فرصة مناسبة للتحقق أكثر فأكثر بالتأصيل الإسلامي للمعرفة، أو على الأقل، تنفيذ بداية صحيحة قد تؤول، مهما طال الوقت، إلى نتائجها المنطقية المتوخاة في التعامل مع سائر المفردات المعرفية في شتى التخصّصات من خلال الثوابت الإسلامية نفسها؟

قد يُعترض على هذا بضرورة أن يكون هناك -في نسيج الأنشطة الجامعية- مؤسسات أكاديمية مستقلة لعلوم الشريعة، من أجل تخريج المتخصصين في هذا الفرع المعرفي بالذات، الذي قد تُلحق به -قدر ما يسمح به المجال- موضوعاتٌ معرفية أخرى، في هذا الحقل أو ذاك، ولكن تبقى مهمة هذه المؤسسات منح الشهادة في علوم الشريعة وليس في أيّ علوم أخرى. وهذا حق، وهو ضرورة من ضرورات التخصّص العلمي. ولكن، هل يمنع هذا من تنفيذ صيغة مضافة، تتمثل في مغادرة العلوم الشرعية لمؤسساتها التخصصية، والتحامها مع الفروع والأقسام والمعاهد والكليات الإنسانية، بل العلمية الصرفة والتطبيقية، لتحقيق هدفين ملحّين؛ أوّلهما: محاولة وضع التأسيسات الأولى لإسلامية المعرفة، التي لن تتحقق ما لم يتم اللقاء بين النمطين المعرفيين، فيصير الوحي والوجود معاً، أو الدين والعلم، مصدرين لصياغة المفردات. وثانيهما: كسر جدار العزلة بين علوم الشريعة والحياة، وإعادة الدم إلى شرايينها المتصلبة، ومنحها الحيوية والمرونة التي تمكنها من التموضع في قلب العصر لا بعيداً عنه.

قد يعترض -أيضاً- بالقول في أن ساعات الفروع والأقسام الإنسانية لا تسمح باستضافة العلوم الشرعية، أو أن مادة "الثقافة الإسلامية" أصبحت البديل المناسب للّقاء بين الطرفين. وهذا حق كذلك. لكن، تبقى هنالك تساؤلات في هذا السياق قد تخطئ وقد تصيب. إن "ساعات" الفروع والأقسام الإنسانية، ليست قدراً نهائياً لا فكاك منه، ولطالما جرى تكييفها واستبدالها وإعادة جدولتها في عدد من الكليات، لتحقيق غرض أشد إلحاحاً. ومن ثم فإنه ليس مستحيلاً، إذا كنا جادين في إيجاد مواقع مناسبة لعلوم الشريعة في الكليات الإنسانية، أن نعيد الترتيب فيما يعطي هذه العلوم الفرصة المناسبة في خارطة الموضوعات المقررة على مدى سنوات الدراسة الجامعية. وبالنسبة إلى الثقافة الإسلامية، فإنها حققت قدراً طيباً لدى استضافتها في المعاهد والكليات المختلفة، ولكنه ليس القدر المطلوب؛ لأنها لم تتجاوز -في معظم الأحيان- ساعة أو ساعتين أو ثلاثاً في الأسبوع، تكاد لا تغطي سوى جوانب محدودة من فكر الإسلام وثقافته، فضلاً عن معارفه الشرعية، ويتم فيها التعامل ركضاً على سطح الظواهر والمفردات، دونما أي قدر من التعمّق والإيغال. ويتخرّج طالب القانون، أو السياسة، أو الإدارة، أو الاقتصاد، أو الآداب، إلخ، وهو لا يملك عن الإسلام سوى شذرات، وقطوف، وخطوط عامة في أحسن الأحوال. إن مادة "الثقافة الإسلامية" ضرورية، لتكوين بعض الأطر الفكرية الأصيلة في عقل الطالب الجامعي، لكن هذا وحده لا يكفي إذا أردنا أن يكون القانوني، والاقتصادي، والإداري، والمؤرخ، والأديب، متوافقين في نبضهم ومعرفتهم وأنشطتهم التخصصية مع مطالب هذا الدين ومقاصد شريعته. وقد يكون هذا حلماً، أو هدفاً بعيد المنال، ولكن الأعمال الكبيرة تبدأ دائماً بالحلم، وبالطموح للوصول إلى الأهداف البعيدة، ورحلة الألف ميل -كما يقول المثل- تبدأ بخطوة واحدة.

من ناحية أخرى، فإن على المعاهد والكليات المعنية بعلوم الشريعة، أن تتقبل بدورها استضافة أكبر قدر ممكن من موضوعات المعرفة الإنسانية المذكورة، من أجل تمكين طلبة هذه المعاهد والكليات من المعارف المعاصرة،

في أحدث كشوفها ومعطياتها، ومنحهم الخلفيات الكافية عنها، الأمر الذي يتمخّض عنه جملة نتائج، منها -على سبيل المثال-: الإعانة على إزالة حواجز العزلة والتغريب بين الشريعة والمعرفة الإنسانية، وبينها وبين الحياة. وجعل خريجي هذه المؤسسات أكثر حيوية وقدرة على الخطاب، ووضعهم -بتمكينهم من معارف العصر- في قلب العصر قديرين على النقد والمقارنة والتمحيص، وقديرين -أيضاً- على إيصال مطالب المعرفة الشرعية، والتحقق بمقاصدها، في ضوء تناقضات المعرفة الوضعية وإحباطاتها، وعلى إسهام أكثر فاعلية في صياغة المشروع الحضاري الإسلامي البديل.

إن هذا سيقدم -بدوره- ثمرة أخرى، هي تجاوز الإحساس بالنقص الذي أشرنا إليه سابقاً، وهيمن على أجيال المعنيين بالعلوم الشرعية عبر القرنين الأخيرين، والتحقق بالثقة والاعتزاز بالذات، في وتائرها المعقولة، التي تتجاوز بهؤلاء الخرّيجين حالات العقم والشلل، وعدم القدرة على الإبداع والإحسان والابتكار والإضافة والتجديد. إن علينا أن نتجاوز الاستسلام لتقاليد منهجية قادمة من عصور عتيقة هي غير عصرنا، محملة بموضوعات ومفردات لم تعد تصلح للقرن الجديد، والأخذ بمناهج أكثر مرونة، تملك القدرة على استضافة المعارف الحديثة واستيعابها، وتمكّن المتعاملين معها على تجاوز العزلة، والتغرّب والانقطاع، إلى تنفيذ حوار فاعل مع تحديات العصر وهمومه المعرفية والثقافية، والإعانة من ثَمَّ على بلورة المشروع الحضاري المرتجى وصياغته.

وفي السياق نفسه يستحسن أن نكون حذرين من الانسياق وراء التقسيمات التقليدية لأجدادنا أنفسهم وهم يتحدثون عن علوم "نقلية" وأخرى "عقلية"، وكأن هناك جداراً فاصلاً بين العلمين.

وقد يسأل المرء: ألم يدخل الإسلام لكي يصوغ العلوم العقلية ويتوغل في جزئياتها ومسالكها، برؤيته المتميزة وتحليله الخاص؟ ويسأل أيضاً ألم تكن العلوم النقلية نفسها عقلية بمعنى من المعاني؟ أي بكونها استجابة ناجحة

متفردة لمطالب العقل البشري في هذا الفرع المعرفي أو ذاك. إننا بحاجة إلى التريّث قليلاً، ونحن نتعامل مع التقسيمات والمصطلحات، وأن نتجاوز كثيراً منها -إذا اقتضى الأمر- لكي ننحت ونصوغ مفرداتنا المنسجمة ورؤيتنا العقدية المتميزة. إن الحلقات الإسلامية لا تزال تعاني -إلا في حالات استثنائية- ثنائية يمكن لمؤسسات علوم الشريعة، أن تعين على تجاوزها؛ ففي أحد الطرفين يقف إسلاميون متمرسون بالمعرفة المعاصرة، ولا يكادون يعرفون شيئاً عن علوم الشريعة. وفي الطرف الآخر يقف إسلاميون متمرسون بعلوم الشريعة، ولكنهم لا يكادون يعرفون شيئاً عن العلوم الإنسانية والمعارف الحديثة. والخندق عميق، والهوّة محزنة ولا ريب، والنتائج السيّئة لهذا الانفصال، أو الثنائية، تنسحب على مساحات واسعة من الجهد الإسلامي المعاصر الذي يلتحم بالحياة الثقافية والمعرفية دونما عمق فقهي، أو يمضي بالإيغال في هذا العمق حيناً آخر، بعيداً عن مجرى الصراع الفكري المحتدم قبالته صباح مساء.

لقد أوقعت هذه الثنائية، الطرفين، في مشكلات متعددة، قد يقود تراكمها إلى تشكل إرث من الأخطاء التي يصعب تداركها ما لم نسارع بإيجاد الحلّ المناسب، بتحقيق بتقارب بين الطرفين من خلال بذل جهود استثنائية، والاتفاق على منهج أكثر توازناً، يضع في حساباته قطبي المسألة، بحيث يصير التعامل الأكاديمي مع علوم الشريعة فرصة طيبة لتحقيق الوفاق.

وما من ريب في أن فقه الحياة التي أراد لنا هذا الدين أن نعيد صياغتها وفق مقاصده، وأن نمسك بزمام قيادتها؛ كي لا يعبث بمقدّراتها المضلّون عن سبيل الله، ويميل بها الذين يتبعون الشهوات والأهواء والظنون، الميل العظيم الذي حذّر منه كتاب الله ﴿وَٱللَّهُ يُرِيدُ أَن يَتُوبَ عَلَيۡكُمۡ وَيُرِيدُ ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلشَّهَوَٰتِ أَن تَمِيلُواْ مَيۡلًا عَظِيمٗا﴾ [النساء: 27]... إن فقه الحياة هذا ليس حالة بسيطة ذات وجه واحد، وإنما هو حالة مركبة ذات وجوه شتى. فهناك الفقه الشرعي الذي يتعامل مع الجزئيات والكليات؛ أي مع مفردات الشريعة في هذا الجانب أو ذاك، ومع

مقاصدها الكبرى التي تجعل المعطيات الفقهية تصبّ في هدفها الكبير ذي الفضاء الواسع سعة الحياة نفسها.

وهناك الفقه الدعوي الذي يمنح الناس في كل زمن ومكان القناعة بأحقية هذه الشريعة في حكم الحياة وقيادتها. وهناك الفقه الحضاري الذي يعيد تشكيل الحياة وفق مقاصد الشريعة في ضوء إدراكه قوانين الحركة التاريخية، وسنن الله في الخلق والعالم والوجود، وعلى هدى رؤية مقارنة نافذة لخرائط العالم الحضارية، ومن أجل صياغة المشروع الحضاري المتميز، والتحقق -في الوقت نفسه- بصيغ مناسبة في التعامل مع الحضارات الأخرى أخذاً وعطاءً.

إن الفقه الحضاري، كما أنه عمل في التاريخ للبحث عن أصول وقوانين التشكل الحضاري، فهو عمل في صميم العصر، وتطلع للمشاركة في المصير البشري من خلال صياغة المشروع الحضاري البديل، الذي يستمد حيثياته ويتلقى توجيهاته من مقاصد الشريعة وآلياتها الفقهية، والذي يجاهد من أجل التجذّر في الأرض والانتشار فيها بقوة الفقه الدعوي وآلياته الفاعلة.

إنّ إحدى مشكلات المناهج الجامعية بصدد علوم الشريعة، أنها تعطي طلابها الفقه الشرعي، وتمضي معهم في الفقه الدعوي إلى منتصف الطريق، ولكنها لا تكاد تعطيهم شيئاً عن الفقه الحضاري. فهذه هي الحلقة الضعيفة في "عقل" خريجي المعاهد الشرعية، وهي تساعد بدورها على حفر الخنادق وتعميق الهوّة بين الشريعة والحياة، وتعين على تأكيد تلك الثنائية المقيتة التي عزلت -ولا تزال- حشود الخرّيجين عن الدخول في نسيج الحياة، وإعادة صياغتها، فضلاً عن تسنّم مراكز القيادة فيها، والشهادة عليها.

إن الفقه الحضاري يستدعي دراسة علمية منهجية لتاريخنا الحضاري، من أجل استمداد مؤشرات العمل في الحاضر والمستقبل، وهي -كما هو واضح- ليست مسألة ترفيهية، ولا حتى أكاديمية صرفة، وإنما هي مسألة حيوية ترتبط أشد الارتباط بالاشتغال التربوي؛ لأن حلقة كهذه معنية باستخلاص البدائل التي

يمكن أن نتقدم بها إلى ذوات أنفسنا كأمة، وإلى العالم على امتداده، في سياق مشروع حضاري يشارك في صياغة المستقبل. فضلاً عن أن فقهاً كهذا يمنحنا صورة عن صدق تحوّل الشريعة بمقاصدها وتأسيساتها التصورية والاعتقادية، إلى واقع تاريخي متحقق في الزمن والمكان؛ أي في التاريخ، كما أنه سيعرّفنا عوامل الانهيار الحضاري التي ساقتنا إلى المواقع المتخلفة في خرائط العالم.

هناك -بكل تأكيد- نقص في محاولة توظيف بعض الحلقات الجامعية، للارتفاع بوتائر العمل إلى مستويات أعلى. وبعض هذه الحلقات قد وظف بالفعل، ولكن في حدوده الدنيا، وبصيغ مترعة بالشروخ والأخطاء وربما الكسل العقلي، وحلقات أخرى لم تمسها يد في هذه الجامعة أو تلك. وفي كلتا الحالتين، فإن المطلوب هو الإفادة من كل الفرص المتاحة لتخريج عالم الشريعة الأكثر قدرة أكاديمياً، والأكثر فاعلية وقدرة على الابتكار والعطاء. فهناك -على سبيل المثال- البحث الخاص، أو بحث التخرج الذي يكلف به طلبة المرحلة الأخيرة من البكالوريوس (الليسانس) على مدى عام دراسي بأكمله، ويشرف عليه -في الغالب- أستاذ المادة الأقرب في تخصصه الدقيق، إلى الموضوع مجال البحث. إن البحث الخاص هذا، فرصة جيدة، في حالة الاختيار المدروس لموضوعاته، لتحقيق تلاحم أكثر مع المعرفة المعاصرة والحياة، ولجعل علوم الشريعة تغادر رفوف المكتبات العتيقة وتنفض عنها التراب، لتتحرك وتنبض وتتنفس في قلب العصر، مقدمة الشاهد (العلمي) على قدرتها التي لا يأسرها زمن أو مكان، على متابعة المتغيرات والشهادة عليها.

والمسألة قد لا تكلف كثيراً، فمتى بذل الأستاذ جهداً مخلصاً لترتيب منظومة من موضوعات البحث الخاص، في بدء كل عام دراسي، وتوزيعها على طلبة المرحلة المنتهية، وفق توجهاتهم ورغباتهم وقدراتهم المعرفية قدر الإمكان، ثم متابعة عملهم أوّلاً بأول، من أجل أن تأتي بحوثهم بشكل أكثر إحكاماً وإبداعاً؛ فإن حصيلة طيبة قد تتمخض عنه، متمثلة في حشود من البحوث التي تمرّن الطالب

على البحث، وتمنحه الدربة المنهجية الكافية، التي تقدم -في الوقت نفسه- نويّات أو مشاريع بحوث قد ترفد المكتبة الإسلامية أو تمدها بالمزيد من العطاء.

ولكن الذي يحدث -في كثير من الأحيان- أن يعدّ البحث الخاص، مفردة اعتيادية في مناهج المعاهد والكليات، كأية مفردة أخرى، قد لا تقتضي وقفة خاصة، أو جهداً مضافاً، أو اهتماماً كبيراً، ومن ثَمَّ فإن التعامل معها سيتحرك عند السفوح الدنيا، فلا يبدع ولا يعلّم ولا يبتكر ولا يضيف جديداً، بل قد تنعكس الحالة أحياناً لما هو أسوأ من هذا، وهي تأكيد على عقلية التقليد والاجترار، والتعلّق بتقاليد عصور تجاوزها التاريخ، بل -ربما- تعميق "النفرة" في نفسية الطالب إزاء كل ما يتعلق بعلوم الشريعة، واندفاعه -في المقابل- صوب ما يعدّ تحققاً أكثر مع الحياة التي يعيشها بعقله ووجدانه، بعيداً عن مطالب الشريعة ومقتضياتها.

وبموازاة هذا، وفي حلقة تالية أكثر أهمية، لم يحسن التعامل مع مرحلة الدراسات العليا: (الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه)، ولم توظف هذه الفرصة الفريدة للتعامل مع موضوعات غير تقليدية، تعين على تحقيق الهدف المنشود. وها هنا أيضاً، يتحتّم "الإحسان" في اختيار الموضوعات المناسبة لهذه الرسائل والأطاريح وتوضيح مبرراتها، وترتيب خططها، بما يجعل الطالب أكثر قدرة على التعامل معها وفق منهج أكثر دقة وإحكاماً. ويتذكر المرء في هذا السياق ما يفعله المعهد العالمي للفكر الإسلامي، من وضع منظومة بحوث للدراسات العليا: بعناوينها، ومفرداتها، وخططها، ومسوّغاتها، ومستوياتها الأكاديمية، بين أيدي الباحثين. وليس هذا فحسب، بل الإعانة -أحياناً- على اختيارها وتنفيذها، ونشرها في نهاية الأمر، من أجل دعم أهداف المعهد وتوجهاته الأساسية في التأصيل الإسلامي للمعرفة.

لا يكفي -في هذه المرحلة- أن نترك الطالب يختار موضوعه، فقد يكون هذا الموضوع تكراراً لما سبق وأن عولج أكثر من مرة، وقد يكون من غير مناسب أن

يكون مشروع عمل لمرحلة الماجستير أو الدكتوراه، وقد يأتي -وهذا هو الأهم- بنتائج معاكسة قد تدفع الطالب والقارئ معاً إلى تأكيد العزلة والانفصام بين الشريعة والحياة. ولا يتطلب الأمر أكثر من بذل اهتمام أكبر في مسألة الاختيار، وأن يتدخل الأساتذة المشرفون، الذين يفترض فيهم الإخلاص والعلم والجدية في مجال تخصصهم، بشكل أكثر فاعلية في إعانة الطالب على العثور على الموضوع المناسب، والأخذ بيده قدر الإمكان، من أجل تنفيذ رسالة أو أطروحة ذات مستوى عالٍ منهجاً ومضموناً وتوثيقاً.

وهناك ضرورة تنمية الخبرات التدريسية لطلبة الشريعة، قبيل تخرّجهم، وتعميق قدرتهم على الخطاب الإسلامي من خلال الدورات التدريبية، والاستفادة من علوم النفس والتربية وأصول التدريس، ومنحهم الفرصة "التطبيقية" المناسبة في التدريس في المتوسطات والإعداديات، أسوة بما تفعله كليات التربية، التي تبذل جهداً مضافاً على المطالب الأكاديمية، من خلال منح طلبتها المعرفة والخبرة والآليات، التي تمكنهم من أن يكونوا "مدرّسين" أكفاء. وقد ينضاف إلى خبرة الطلبة التدريسية، في العلوم الشرعية، الخبرة الخطابية التي يمكن أن تحفز إلى الدربة الكافية وتمنحها، من خلال فرص التطبيق عبر سِنِّي الدراسة الجامعية.

وهناك -أيضاً- ضرورة تحفيز كليات الشريعة ومعاهدها على صياغة برامج عمل مؤسسية وتنفيذها ووضعها في قلب العصر، مما يؤدي إلى زيادة فاعليتها، ودفعها، الإدارة والأساتذة والخريجين، إلى المواقع القيادية المؤثرة في المجتمع.

لقد أخذ هذا التقليد -الذي شعاره "الجامعة والمجتمع"- ينتشر أكثر فأكثر على مستوى عدد من الكليات والأقسام العلمية عبر العقود الأخيرة، فصرنا نجد مكاتب أو مؤسسات استشارية في هذا القسم أو ذاك من كليات الهندسة، أو العلوم، أو الطب، أو الزراعة، أو القانون، أو الإدارة، أو الاقتصاد، أو السياسة، أو -حتى- التربية والآداب. وأصبحت هذه المكاتب تحقق -بمرور الوقت-

أكثر من هدف. فبالإضافة إلى الالتحام أكثر بالمجتمع والحياة، وإلى منح الفرصة للكفاءات الميدانية للتنفيذ، والإضافة، والاكتشاف والإبداع، فإن هذه المؤسسات تجيء بمثابة فرصة مضافة لتعميق القدرات التخصصية والمعرفية للمدرّسين، وربما لطلبتهم كذلك، فضلاً عن أن ممارسات كهذه تدرّ دخلاً موفوراً يعين الأقسام والكليات، والإدارة الجامعية في نهاية الأمر، على توظيف هذا المردود لمزيد من العطاء والإبداع. فلماذا تظل معاهد الشريعة وكلياتها -في معظم الأحيان- بمعزل عن هذا كله، في الوقت الذي يتحتم أن تكون أكثر إفادة من هذه التجربة، بسبب كثرة القنوات التي تصل بينها وبين المجتمع الذي طالما انتظر الإشارة من علمائه وفقهائه، لكي يعدّلوا وقفته هنا، ويعينوه على المضي هناك وفق أكثر الصيغ التزاماً بمطالب هذا الدين؟

لا يسمح المجال في الاستفاضة، فلا بدّ -إذن- من الاكتفاء بالإشارة إلى بعض الحلقات الممكنة في ممارسة، كهذه، من مثل: النشر، ومشاريع التأليف المشترك، والتحقيق، والفهرسة، والأعمال الموسوعية، والحلقات الدراسية، والندوات، والمؤتمرات، والإنتاج الفني والإعلامي، وإقامة الجسور، وتوسيع التعامل مع المؤسسات المعنية بالمعرفة الإسلامية، والمشاركة الفاعلة في أنشطة التأصيل الإسلامي للمعرفة، وصياغة حيثيات المشروع الحضاري، والبحوث والدراسات والمقترحات الاستشارية.

وسأقف لحظات عند إحدى هذه الحلقات بوصفها مقترحاً للعمل، يمنح كليات الشريعة فرصة ميدانية أخرى للتحقق، ويدفعها باتجاه مزيد من الالتحام بالحياة الاجتماعية، وبالواقع اليومي لجماهير المسلمين. يتضمن المقترح إصدار دورية، أو سلسلة كتب ميسّرة في الفقه، تعالج المسائل المعاصرة والمستجدة، فضلاً عن القضايا الثابتة، وتعتمد أسلوباً حديثاً في اللغة، ومنهجاً يسعى لتوحيد المواقف في الحالات الخلافية الحادة التي تحيّر المسلم وتربكه. ويمكن تسمية المحاولة المقترحة المورد، أو الدليل الفقهي للمسلم المعاصر، أو المنهاج

الفقهي، أو كتاب الجيب الفقهي لمفردات المسلم اليومية، أو غيرها من التسميات؛ إذ يبذل المشروع جهداً حيوياً في تقديم البدائل الفقهية الواضحة المحددة، لعدد من مفردات الحياة والسلوك، وبخاصة تلك القضايا الملحة من مثل: شروط الزكاة في زمن تحوّل النشاط المالي والاقتصادي، إلى شبكة معقدة من المعطيات التي تنطوي على عشرات الحالات، وهي جميعاً تنتظر الجواب الفقهي، وقضايا الزواج والأحوال الشخصية، والتعليم والعمل الوظيفي، وعمل المرأة، والمساحة المتاحة لها للتحرك في الحياة العامة، وشروط الحجاب، ومعضلات الجاليات الإسلامية في الديار غير الإسلامية، ووسائل الترفيه... .

إن هذه المحاولة ترتبط بمسألة فتح باب الاجتهاد أو توسيع قنواته، فينبغي -أولاً- تنفيذ جهد عملي، وآخر دراسي لإضاءة هذه المسألة، وقد يجيء الدليل المقترح محاولة عملية لاختبار إمكان تحقيق تغطية فقهية لأهم المستجدات.

ويستحسن من أجل نجاح المحاولة، أن يقتصر الدليل، أول الأمر -على مسائل محددة- وربما مسألة واحدة، كالزكاة، لكي تكون أشبه بجهد تجريبي لغرض اختبار مدى نجاحه وانتشاره، وبعدها يمكن التحول لإصدار جزء آخر، يعالج مسألة أخرى كقضية الزواج، أو العمل الوظيفي، أو دور المرأة، أو التوظيف الإعلامي، إلخ. فعلى المستوى الفني يمكن أن ينفذ المشروع بصيغة دورية، أو مجلة فصلية تمضي أعدادها لتغطية المفردات الملحة واحدة إثر أخرى، أو بصيغة كتاب ذي أجزاء متتالية، يختص كل جزء بموضوع ما، ويتم توزيع المفردات على عدد من خيرة الفقهاء، الذين يجمعون بين الإلمام بالعلوم الشرعية والانفتاح على الثقافة المعاصرة وتحدياتها.

ويمكن -كذلك- من أجل كسب الوقت ولأغراض إعلامية، فتح ملف في واحدة أو أكثر من المجلات الإسلامية المعنية بالموضوع، تطرح فيه المسائل المنهجية والفكرية والفنية التي يتطلبها المشروع، وقد تمضي المجلة للبدء في معالجة إحدى المفردات، ووضع الحلول الفقهية لجوانبها كلّها، ثمّ التحول إلى

مفردة أخرى، لكي تتشكل في نهاية الأمر بدايات جادة للدليل المقترح.

وقد يكون في سياق جهد كهذا القيام بمحاولة ببليوغرافية لحصر جل الجهود الدراسية التي عالجت المسائل الفقهية وفهرستها، من خلال رسائل وأطاريح الدراسات العليا، أو في المؤلفات المستقلة، أو على صفحات الدوريات المتخصصة، أو في إصدارات المؤسسات الشرعية والفقهية والقضائية والتشريعية.

وقد يكون مهماً -كذلك- وضع منظومة من الموضوعات الملحة، مع المسوّغات والخطط البحثية التفصيلية المرسومة بعناية، لكي تكون بمثابة حقل اختبارات لطلبة الدراسات العليا، ويستحسن توزيع كراريس مستقلة بهذه الموضوعات، ومسوّغاتها، وخططها على المعاهد والجامعات والمؤسسات المعنية بالدراسات العليا في مجال الفقه والعلوم الشرعية.

وثمة ضرورة مهمة وهي إغناء الخبرات المعرفية والتخصصية لأساتذة علوم الشريعة وطلبتها، من خلال التوسع في تنفيذ نظام الأساتذة الزائرين ذهاباً وإياباً؛ أي استدعاء أساتذة من أقسام وكليات وتخصصات أخرى لإلقاء محاضرات في أروقة الشريعة، وإرسال أساتذة الشريعة إلى الأقسام والكليات الإنسانية للاحتكاك ببيئات تدريسية ومعرفية متنوعة. وهذا سيمنح المدرّسين والطلبة معاً خبرات أكثر تنوعاً وخصباً على مستوى الأداء التدريسي من جهة، وإغناء التخصص وتعميقه من جهة أخرى، ويحقق حواراً فاعلاً بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية، لتحقيق التحام أكثر بمطالب العصر ومقتضياته، واستجابة أشد فاعلية وتنوعاً وخصباً لمشاكله وتحدياته.

وينبغي الإفادة من تجربة عدد من المعاهد والجامعات الإسلامية التي بدأت منذ عدة عقود، في هذا البلد أو ذاك، في تنفيذ مناهج أكثر حداثة في التعامل مع علوم الشريعة وتدريسها، فكسرت طوق العزلة، والتحمت أكثر بمطالب العصر، وقدرت على توظيف معارفه وتقنياته لتقريب أهدافها، وحققت

الوفاق الضائع بين المعرفتين الإسلامية والإنسانية، وسعت -ولا تزال- لإقامة الجسور المقطوعة بين الفقيه والمفكر، من أجل أن تضع الفقيه في قلب الحياة، وتمنح المفكر خبرة بالمعرفة الإسلامية، تعينه على التأصيل، وتحميه من غوائل الارتجال والجنوح.

ولا يستطيع المرء أن يكون مبالغاً في التفاؤل، ولكن رحلة الألف ميل تبدأ -كما يقول المثل- بخطوة واحدة، ويكفي هذه المعاهد والجامعات أنها وضعت خطواتها الأولى على الطريق، ونفّذت شيئاً من المأمول، وهو كثير، ولكن ما لا يدرك كله لا يترك جلّه. ومهما يكن من أمر فإن معاهد وجامعات كهذه تمثل فرصة جيدة للاستفادة من خبرتها، وإقامة الجسور معها، والمضي لإغناء مطالب اللقاء والالتحام بين المعرفتين الإسلامية والإنسانية بالمزيد من المعطيات.

خاتمة

انطلق البحث من إضاءة جذور الإشكالية التي تتطلب -بالضرورة- تكاملاً معرفياً، التي تقودنا إلى اهتمامات فلسفة المعرفة؛ إذ لا يكفي في التصوّر الإسلامي -تحديداً- أن يعمل العقل (والحواس بطبيعة الحال) الجهد للوصول إلى (الحقيقة)، فلا بدّ من إعانة، أو إضاءة (فوقية) تأخذ بيد العقل وتمكنه من تحقيق المطلوب، وهكذا يصبح الوحي ضرورة ملازمة للعقل إذا أريد اكتناه أسرار الوجود، وإعادة صياغته بما ينسجم ومهمة الإنسان الاستخلافية والعمرانية في هذا العالم. وسيقودنا هذا إلى التحقق بمفاهيم "أسلمة المعرفة" أو "التأصيل الإسلامي للمعرفة"؛ بمعنى اعتماد ثوابت العلم الديني المتشكل بقوة الوحي معياراً لبناء ما يتمخض عن الكشف العقلي الذي طالما انتهى -إذا عمل بمعزل عن ضوابط الوحي- إلى الوصول إلى نتائج احتمالية، ظنية، بعيدة -بدرجة أو أخرى- عن حافات اليقين، بشهادة كبار فلاسفة العلم وعلماء النفس والفيزياء والكوزمولوجي، وبمتابعة شواهد أخرى من كشوف العقل النسبية والقلقة في علمي النفس والاجتماع وفلسفة التاريخ.

أكد البحث -في موازاة هذا- عمق الظاهرة الغيبية في البنية الكونية والإنسانية، وتغطيتها أوسع المساحات مقارنة بعالم الشهود، والاهتمام البالغ الذي أولاه التصوّر الإسلامي للغيب، فيما يجيء مطابقاً لاستنتاجات عدد من فلاسفة العلم، وعلماء الفيزياء والكوزمولوجي والنفس.

هذه الحقائق تقودنا -بالضرورة- إلى التحقق بمفاهيم التكامل المعرفي، ليس فقط لخدمة المطالب الدينية والإيمانية عموماً وتأكيدها، وإنما وبموازاتها تماماً: إعانة المطالب العلمية على الوصول إلى أهدافها بأكبر قدر ممكن من الانضباط المنهجي، إذا صحّ التعبير.

وبالانتقال من العام إلى الخاص نجد كيف أن التكامل المعرفي يعد ضرورة أكاديمية، تحديداً، بسبب ما فعلته ظاهرة الاعتقال في زنزانات التخصّص الدقيق من تضحّل معرفي وتسطّح ثقافي، وغياب في القدرة على الإبداع والإضافة والاكتشاف، بل في "اللغة" التي يفترض أن تمارس وظيفتها في الخطاب بأكثر صيغه فاعلية وقدرة على التوصيل.

والجامعات، بسبب من غياب التكامل المعرفي، تخرّج أجيالاً من أنصاف المتعلمين، وتعين الأمية المقنّعة على التزايد والانتشار، ولا بدّ، إذن، من تدارك الموقف، بكسر أقفال زنزانات التخصّص الضيّقة، والانفتاح المعرفي في فضائه الواسع.

كما أكد البحث مسألة أن التكامل المعرفي لا يأخذ مساراً نمطياً واحداً، وإنما يتحرك وفق اتجاهات ثلاثة: تكامل بين نمطين متغايرين من المعرفة، وتكامل بين علوم كل معرفة على حدة، وتكامل بين مفردات التخصّص الدقيق نفسه.

حتى إذا ما جئنا إلى ثنائية المعرفتين: الإنسانية والإسلامية تحديداً، بوصفهما الموضوع الأساس للبحث، وجدنا كيف كانتا -ولا تزالان- تعانيان قطيعة -بدرجة أو أخرى- فرضت نفسها على معاهدنا وجامعاتنا منذ بدايات تشكلها الأولى قبل أكثر من قرن ونصف القرن.

لم يتح لخرّيجي العلوم والمعارف الإنسانية أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإسلامية، التي تمكّنهم من التأصيل الضروري، لما يتلقونه من علوم إنسانية، قدمت إليهم جاهزة من الغرب، بكل ما تنطوي عليه من تضادّ -في بعض حلقاتها- مع أسس التصوّر الإسلامي ومقوّماته. كما أنه لم يتح لخرّيجي العلوم والمعارف الإسلامية (الشرعية) أن يتلقوا شيئاً ذا بال من العلوم الإنسانية التي تمكّنهم من أن يكونوا في قلب العصر، ملمّين بالحدّ الضروري من معارفه، قادرين على المشاركة في إعادة صياغته برؤية معاصرة، تملك في الوقت نفسه معاييرها التصوّرية التي تحفظ لها شخصيتها وتحمي خصوصياتها. صحيح أن محاولات متعددة سعت عبر العقود الأخيرة، لتجاوز الأزمة وتحقيق اللقاء المنشود بين المعرفتين، لكنها -في نهاية الأمر- لم تشكل سوى بقع محدودة ومبعثرة على مساحة واسعة، تعاني فيها المعرفتان قطيعة غير مبرّرة على الإطلاق.

وعرض البحث لجملة من مخرجات الحصاد المرير، لعزلة مائتي العام، بين المعرفتين، وللوضع السيئ الذي لا يحسد عليه خرّيجوها، ثم خلص إلى جملة من المقترحات للخروج من الأزمة، وللتحقق بالتكامل المعرفي المنشود. وقد أريد لهذه المقترحات أن تكون (عملية) قابلة للتطبيق، من أجل الإعانة على تحقيق المطلوب، وتخريج النخب المتميزة، القديرة على الإبداع والعطاء، والإسهام الفاعل في إعادة صياغة الحياة الإسلامية في ضوء مطالب مشروعها الحضاري، وفي تسنّم المراكز القيادية التي تعينها على ذلك.

الفصل الثاني

ثنائية التعليم الجامعي وآثاره في البلاد الإسلامية

ناصر أحمد الخوالده(1)

مقدمة

اهتم المسلمون بالتعليم الجامعي منذ عهد بعيد، وكانت الجامعات تدعى حينها المدارس الكبرى. وذكر ابن جبير أنه أحصى منها في القرن السادس الهجري، في دمشق، مدرسة للهندسة وثلاثاً للطب، وأن جامعة قرطبة كانت تدرس في عهده مختلف العلوم؛ الدينية والأدبية والطبيعية، وأنه كان في غرناطة وحدها (17) مدرسة كبرى.(2) لكن هذه المدارس الكبرى لم تلغ الدراسة الجامعية التي كانت ملحقة بالمدارس، كالجامع بدمشق، وجامع الأزهر بالقاهرة، وجامع الزيتونة بتونس، وجامع القيروان. ولقد تميز التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية بعدم الفصل بين العلوم الدينية والعلوم المدنية "الدنيوية".

ومع ضعف الدول سياسياً وإدارياً وعسكرياً واقتصادياً ضعف التعليم، إلا ما كان من الجامعات الإسلامية المتخصصة بالعلوم الدينية، مثل جامع الأزهر، وجامع الزيتونة، وجامع القيروان، التي بقيت منارات للحفاظ على الدين الإسلامي.

---

(1) دكتوراه في المناهج والتدريس (أساليب تدريس التربية الإسلامية)، نائب رئيس جامعة آل البيت – الأردن. البريد الإلكتروني: naseereahkh@ yahoo.com

(2) الكيلاني، إبراهيم زيد، وسعيد، همام عبد الرحيم، هندي، صالح ذياب. **دراسات في الفكر العربي الإسلامي**، الأردن: مطابع الشركة الجديدة، ط4، 1989م، ص268-269.

ولقد تركز التعليم فيها على التعليم الديني المتمثل في القرآن الكريم، والحديث الشريف وعلومهما، والفقه الإسلامي وأصوله، واللغة العربية، وبعض المعارف ذات العلاقة كالمنطق والفلسفة وغيرها؛ وبمعنى آخر لم يعرف التعليم الجامعي في الدول الإسلامية أحادية التعليم ولا ثنائيته، بل كان تعليماً مختلطاً؛ جامعاً بين تعليم الحياة "التعليم المدني" والتعليم الديني، فالطبيب، والمهندس، والفلكي، والمزارع والصانع، يتلقى علومه ومعارفه مرتبطة بالدين.

وتشير الدراسات التاريخية إلى أن ثنائية التعليم قد ظهرت في القرنين الماضيين؛ التاسع عشر والعشرين، وأنها كانت ثمرة للاحتكاك المباشر بالعالم الغربي، سواءً أكان ذلك من ثمار الاستعمار أم نتيجة التأثر بثقافات الآخرين، ومحاكاة المستغربين من المبتعثين المسلمين، مما انعكس أثره داخل البلاد الإسلامية في صور شتى، وكان أشدها الفرقة والاختلاف في الأفكار والاتجاهات نحو القيم، والمعايير المرجعية للسلوك الإنساني. فما المقصود بثنائية التعليم؟ وما الفلسفة التي قامت عليها هذه الثنائية؟ ومتى بدأ ظهورها في البلاد الإسلامية؟ وما صورها؟ وما العوامل التي أسهمت في ظهورها؟ وما الإجراءات التي اتبعت لتعميق ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية ؟ وما الآثار التي ترتبت عليها؟ وما المقترحات لمعالجتها؟

أولاً : التعريف بثنائية التعليم

يعدّ بيان المصطلحات، وتحديد معانيها تحديداً إجرائياً من الأسس الرئيسة لنجاح أية عملية اتصال، لتكون هذه المعاني ثابتة في أي حوار، ولتسهّل الاحتكام إليها عند تقويم نتاج الاتصال. في هذا المقام يجري استخدام ثلاثة مصطلحات هي: ثنائية التعليم، وأحادية التعليم، وازدواجية التعليم. فما المقصود بكل مصطلح؟

1 – ثنائية التعليم

يقصد بها تقسيم نظام التعليم إلى مسارين متوازيين، لكل منهما فلسفته،

ومناهجه، ومجاله، وموضوعاته، وطرائقه، وأساليب تدريسه، واستراتيجيات تقويمه.

أمّا المسار الأول فيهتم بالتعليم الديني أو ما يسمى عند الغرب "علوم اللاهوت"، وما يتعلق به من بحوث، ودراسات، ومعارف، وطرائق، وأساليب تدريس، واستراتيجيات تقويمية، وتقنيات ووسائل تعليمية؛ بتخصيص كليات لتدريس العلوم الدينية الصرفة وإغفال علوم الحياة.

وأمّا المسار الثاني فيأخذ بالتعليم المدني"الحياة" وما له صلة بها من مجالات؛ الإنسان والنبات والحيوان والكون الظاهر والباطن، ومناهج فكرية وما يتعلق بها من بحوث، ودراسات، ومعارف، وطرائق، وأساليب تدريس، واستراتيجيات تقويمية وتقنيات ووسائل تعليمية، إلى غير ذلك؛ بتخصيص كليات لتدريس علوم الحياة الصرفة، وإغفال علوم الدين، وقد تكون مع وجود تعارض بينهما حيناً.

2 - أحادية التعليم

يقصد بها الالتزام بأحد نوعي التعليم في النظام التعليمي، وفق التقسيم السابق؛ إمّا التعليم الديني المحض، وإمّا التعليم المدني"علم الحياة". وقد يستشكل هذان المفهومان على القارئ؛ ذلك أنهما إذا اجتمعا اختلفا، وإذا تفرقا اتفقا. فكل مسار أحادي في ذاته، إذا نظر إليه مستقلاً عن غيره، لكنه ثنائي إذا ما نظر إليه مقترناً بقسيمه، مجتمعاً مع غيره في النظام التعليمي الواحد، أو في المؤسسة التعليمية الواحدة.

3 - ازدواجية التعليم

يقصد بها توحيد نظام التعليم، ليجمع بين التعليم الديني والتعليم المدني"علوم الحياة" في آن واحد؛ بمعنى أن يجري تعليم العلوم الدينية والعلوم المدنية"علوم الحياة" معاً في المؤسسة التعليمية الواحدة؛ كأن يتلقى طلاب

كلية الشريعة، أو طلاب كلية أصول الدين مساقات ومعارف وخبرات تعليمية في العلوم المدنية "علوم الحياة". وأن يتلقى طلبة كلية الطب معارف وخبرات تعليمية في العلوم الدينية بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

ثانياً: الفلسفة التي قامت عليها ثنائية التعليم

ظهرت ثنائية التعليم في البلاد غير الإسلامية بوصفها ثمرة من ثمار الفلسفات المتنوعة التي ظهرت فيها، فكان من الفلسفات؛ المثالية والواقعية، والوجودية والطبيعية، والبراجماتية"النفعية" والشمولية "الشيوعية والاشتراكية". ولكل فلسفة تصوراتها عن الإنسان والحياة، وموقفها من الدين والعبادة والمعايير المرجعية الضابطة للسلوك الإنساني. ولقد كان للصراع الذي احتدم بين الكنيسة و(المجتمع) الرسمي والمدني آثار كبيرة في ظهور ثنائية التعليم في المجتمع الغربي عموماً، وفي نظام التعليم على تنوع مستوياته؛ دون الجامعي، والجامعي. فالكنيسة في أوروبا؛ ممثلة في القساوسة ورجال الدين، سعت جاهدة إلى المحافظة على امتيازاتها الاجتماعية والمالية والإدارية، وقاومت كل محاولات المجتمع المدني للمشاركة في تطوير المجتمع، وبخاصة نقل الثقافة الإسلامية الفكرية والعلمية، القائمة على التجربة والأخذ بالمنحى العملي، وكان رجال الدين يرون أنهم أصحاب القرار في ضبط إيقاع الحياة؛ فالفلسفة هرطقة، والدنيا فتنة؛ ولذلك حرصوا على منع الباحثين والعلماء والفلاسفة من إظهار آرائهم في القضايا الدينية، وفي تسيير شؤون الحياة وتطويرها، ولقد بدت وحشية القوم حين حاربوا المخالفين لهم من الطوائف الأخرى، فأقاموا محاكم التفتيش التي ارتكبت فظائع وجرائم في حق الإنسانية، ذهب بسببها خلق كثير.

كما ظهر الصراع بين رجال الحكم والسياسة من جهة، ورجال الدين من جهة أخرى، وكان كل فريق يسعى إلى إبراز قوته المجتمعية وتعزيز مواقعه فيها، الأمر الذي أدى إلى ظهور بعض المصلحين الدينيين كمارتن لوثر كنج وغيره، وإلى ظهور طوائف دينية جديدة كالبروتستانتية. واستقوى رجال السياسة

بالعلماء والفلاسفة والباحثين؛ فشجعوهم على تحدي رجال الدين، وإظهار نتائج بحوثهم النظرية والتطبيقية، وآرائهم الفلسفية. واستفاد المثقفون والعلماء من هذا الصراع فأخذوا يطورون أداءهم وعملهم، وأنشأوا أول مطبعة للكتب ونشر المعرفة بباريس سنة 1446م.[3] وسلك المثقفون والعلماء مسالك متحررة عن رجال الدين؛ رغبة في التخلص من القيود الدينية والمعايير المرجعية الاجتماعية؛ فنادوا بالمبادئ التي أسهمت في ظهور ثنائية التعليم ومرجعية السلوك الإنساني ومن أهم هذه المبادئ:

1 - دع ما لقيصر لقيصر وما لله لله

ومقتضى هذا حرية اختيار مرجعية السلوك. فما ينبغي لرجال الدين التدخل في شؤون الحياة المدنية، لاختلاف الغايات والأدوات. فمهمة رجال الدين إصلاح القلوب، ومهمة رجال السياسة والعلماء المدنيين إدارة شؤون الحياة؛ ببناء القوة العسكرية، وتطوير الحياة الاقتصادية، وإجراء مزيد من البحوث العلمية، ورسم الخطط المستقبلية التطويرية.

2 - حياد الدين ضمانة لوحدة الدول؛ السياسية والجغرافية

فتصنيف الناس حسب معتقداتهم يقود إلى صراعات طائفية واقتتال يهدد السلم الوطني، المتمثل في الأمن الاجتماعي والاقتصادي، وبخاصة أن ذكريات مآسي محاكم التفتيش ما زالت عالقة في أذهان الناس، فقد قامت على أساس من الفرز الطائفي والديني، وكان القتل على الهوية الدينية. وحياد الدين حقق للناس أمناً للأنفس والأموال والأعمال، ومكّن المبدعين من العمل بكل الوسائل المتاحة لبلوغ غاياتهم الكبرى.

---

(3) عمارة، محمد. **علي مبارك مؤرخ المجتمع ومهندس العمران**، القاهرة: دار المستقبل العربي، 1984م، ص432.

3 – العبادة في المعابد والحياة للجميع

ومقتضى هذا تعميق الهوة بين رجال الدين وواقع الحياة، ليتفرغ رجال الدين للتبتّل وتقبّل اعترافات الراغبين في التوبة من الرعية، وترقيق قلوب الناس، وليستقل الناس في حياتهم وفق ضوابط ومعايير مرجعية يتفقون عليها ويرضونها، فالشعب مصدر السلطات، ولممثليه الحق في سن التشريعات الضابطة لتصرفات الفرد والجماعة، فتسمح بما تشاء وتمنع ما تشاء. وقد أدى ذلك إلى ظهور العَلْمانِيَّة (Secularism)؛ بمعنى عدم المبالاة بالدين، وتوجيه الاهتمام نحو الدنيا بكل ما فيها من سنن كونية، والاستمتاع بكل ما فيها من متع الحياة، وإطلاق حرية العمل والتفكير والتعبير. ولقد ساعد هذا على التوسع في المنهج العلمي والعملي التجريبي. وكان في مقدمة مَن تصدى للكنيسة من الفلاسفة فرانسيس بيكون (1561م–1626م)، وديكارت (1596م–1650م). ونجح دعاة التجديد بمثابرتهم على العمل وإنجازاتهم العلمية والتجريبية، وتخطوا بذلك سلطة الكنيسة.

ثالثاً: صور ثنائية التعليم

اتخذت ثنائية التعليم صوراً متعددة، منها:

1 – ثنائية موضوعات التدريس

فكان منها ما تعلق بنظام التعليم من حيث الموضوعات التي يجري تدريسها في الجامعات؛ كتقسيم مساقات التعليم قسمين؛ مساق ديني محض، كأن يجري تدريس العلوم الدينية (علوم الشريعة) من: عقائد وعبادات، ومعاملات مالية، واجتماعية، دون التفات إلى ما استجد من معاملات، وأفكار، وما يتعلق بها من واقع؛ سلوكاً وتصرفاً واتجاهات. فالبنوك والمؤسسات المالية والشركات المساهمة والأسواق المالية؛ كسوق البورصة، وتجارة الأسهم، والتجارة الإلكترونية لا تحظى بعناية تلك المؤسسات؛ دراسةً ونظراً وبياناً وحكماً. وزواج

المسيار والزواج العرفي والزواج عبر الإنترنت ليست موضع اهتمام في الدراسة الدينية الجامعية مثلاً. وبدلاً من ذلك يجري تعليم الطلاب أحكام الأضحية ووليمة العرس والظهار.

2 – ثنائية التبعية

فالتعليم المدني "علوم الحياة" يحظى برعاية الدولة ومؤسساتها الرسمية، والتعليم الديني يتبع مؤسسات تعليمية مستقلة. مما أدى إلى تطوير التعليم الرسمي؛ منهاجاً ومنظومات وكتباً ومقررات، وبرامج وهيئات تعليمية وإدارية، وطرائق وأساليب تدريس واستراتيجيات تقويم، ومباني ومختبرات، ومكتبات ومصادر معرفة وخبرة، ومرافق وتسهيلات ومخصصات، ومكافآت مالية وحوافز. أمّا التعليم الديني فيعتمد على جهود بعض المخلصين من الغيورين على الدين، من أولياء أمور المتعلمين أو المحسنين، وإمكاناتهم المالية وخبراتهم التعليمية محدودة، إذا ما قورنت بالتعليم المدني، وهي غير متجددة غالباً.

3 – ثنائية المحتوى

فالتعليم الديني يتناول قضايا عاشها المسلمون في الماضي؛ إذ تبرز المصطلحات كما هي، على الرغم مما طرأ عليها من تغييرات في العصور اللاحقة، بدعوى الحفاظ على اللغة الفصيحة؛ فمصطلح السُّفتجة في الماضي يعني الحوالات المالية في الحاضر. والوديعة الناقصة"وهي التي يجوز للمُودِع التصرف فيها" تسمى في العرف المصرفي المعاصر بالوديعة الجارية. والأمثلة على المصطلحات القديمة التي لا وجود فعلياً لها في العصر الحاضر كثيرة، ويصعب على المتعلمين في الحاضر معرفتها، فمصطلح (أ.هـ) مثلاً، يفهمه بعض الناس بوصفه تعبيراً عن راحة المؤلف أو القارئ بعد طول عناء، وهو يفيد في مصطلح أهل العلم: (انتهى النقل أو النص).

وفي مقابل هذه النظرة المحافظة يجري تداول أحدث المصطلحات العلمية في التعليم المدني"علوم الحياة" باللغة الأصيلة للمصطلح العلمي، دون خوف من تهمة التخلي عن اللغة العربية، أو الانتقاص من قيمة أهلها، فلكل علم مصطلحاته، ومكوناته التي يعرف بها، وهذا أمر لا عيب فيه.

رابعاً: بدء ظهور ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

ظهرت ثنائية التعليم على إثر حملة نابليون؛ التي ترتب عليها حدوث تغييرات سياسية وثقافية واجتماعية، ويرجع ذلك إلى:

1 - الاحتكاك الثقافي والعلمي بين كل من علماء الأزهر والناس في مصر ومرافقي نابليون من الخبراء والعلماء

أحضر نابليون معه عدداً من الخبراء والمتخصصين في الرياضيات والهندسة والطب والجغرافيا؛ بهدف إيهام المصريين بأن الحملة تهدف إلى إعمار البلاد وليس استغلالها، وإلى تحرير العباد لا استعبادهم. وبادر إلى إنشاء مطبعتين؛ إحداها باللغة العربية، والأخرى باللغة الفرنسية، كما أصدر صحفاً؛ باللغة العربية، والفرنسية؛ تنطق أولاهما باسم السلطة الفرنسية، والثانية بالقضايا الاقتصادية.(4) ولقد أثار ذلك حفيظة بعض المصريين بمحاولة التقليد والمحاكاة، وتعظيم الثقافة الأجنبية على الثقافة العربية الإسلامية، مما انعكس أثره على فكرة ثنائية التعليم، من خلال النظرة الدونية إلى التعليم الديني، المتمثل في الأزهر الذي حافظ على اللغة العربية، وكان يأخذ بأحادية التعليم، والمتهم بالجمود الفكري، كما ظهر التأثر بالدعوة إلى التحرر من قيود الأزهر، ومن منهاجه ونظامه التعليمي والتقويمي؛ زاعمين أن ذلك هو المدخل الوحيد للرقي والتقدم.

---

(4) محافظة، علي. **الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة (1798م-1914م): الاتجاهات الأدبية والسياسية والاجتماعية والعلمية**، بيروت: الأهلية للنشر، 1975م، ص23.

2 – تسلم محمد علي باشا الحكم

فقد شارك في مقاومة الفرنسيين بوصفه أحد القادة العاملين في الجيش العثماني المقاوم، وتقرب إلى الشعب المصري بعد خروج الفرنسيين، حتى حظي بمحبتهم، وبمحبة علماء الأزهر الشريف وتأييدهم، وطالبوا الدولة العثمانية بتسلّمه الحكم ممثلاً للدولة العثمانية، ووافق الباب العالي على ذلك. وما أن اطمأن محمد علي إلى الإقرار له بهذا المنصب، حتى شرع في الاستقلال عن الدولة العثمانية استقلالاً إدارياً، وبدأ بعمليات إعادة النظر في النظام التعليمي؛ رغبة في إحداث نقلة نوعية ببناء دولة عصرية. فالتربية بمعناها الشامل–كما يقول جون ميلتون– كانت وستظل منطلقاً لتحقيق الآمال، أو مخرجاً لإصلاح ما أفسده السلف.[5] والتربية إما أن تكون أس الداء، أو الدواء وطوق النجاة.[6]

ولقد تفاوتت النظرة إلى سلوك محمد علي باشا بمصر، فمن الباحثين من عدَّه مؤسس مصر الحديثة، ومنهم من عاب عليه، واتهمه بالعمل على احتواء الأزهر لتقويض سلطانه الديني والاجتماعي وأثره، ليستأثر هو بكل هذا، ولا سيّما بعد أن عجز عن إقناع رجالات الأزهر بمشروعه التطويري وإلزامهم به. ولذلك فقد عمد إلى جملة من الإجراءات الهادفة إلى تحقيق مراده؛ وكان أهمها:

أ – اتهام الأزهر بالجمود الفكري والعلمي، وعدم رغبة رجالاته في الانتفاع بفقه الواقع والحياة والتطوير، من حيث الموضوعات والأدوات والطرائق والاستراتيجيات التدريسية والتقويمية وغيرها، والاكتفاء باجترار الماضي، وهذا مما يخالف السنة النبوية، والعقل، ومتطلبات الحياة التي تفيد في مجملها بضرورة الإفادة من الخبرات الإنسانية المتراكمة، وتوظيف السنن الكونية، وكل ما هو نافع في الدنيا لتحقيق العيش الكريم لجميع من يعيش عليها.

---

(5) مرسي، محمد منير. **تاريخ التربية في الشرق والغرب**، القاهرة : عالم الكتب، 1993م، ص391.

(6) علي، نبيل. **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، الكويت: عالم المعرفة، ع265، 2001م، ص290.

ب – القضاء على الاستقلال المالي للأزهر بالاستيلاء على الأوقاف وجعلها تحت الإشراف المباشر للدولة والحكومة المركزية؛ فقد ظل الأزهر ينعم بسعة في الموارد المالية التي تصله من الأوقاف التي أوقفت عليه وعلى طلبة العلم، ومن الهبات والتبرعات غير الحكومية، من كبار التجار والمحسنين وأهل الخير، فأصدر محمد علي باشا قرارات تَحُدُّ من هذه الموارد بدعوى تنظيمها وضبطها.

ت – إنشاء مؤسسات تعليمية حديثة، تسير في مسار آخر بعيد عن التعليم الديني؛ مثل كلية الألسن لتعليم اللغات، وكلية الطب، وكلية الصيدلة.كما أنشأ كلية تأخذ بازدواجية التعليم، تضاهي جامع الأزهر، وهي كلية دار العلوم، التي تجمع بين العلوم الدينية وعلوم الحياة، فتضم خير ما في الأزهر من علوم إلى جانب التعليم المدني، كعلم الفلك، وعلم النبات، والتاريخ العام، إلخ.

ث – إرسال المبتعثين للدراسات الجامعية الأولى والعليا إلى فرنسا؛ للتخصص في علوم الحياة المتنوعة، ومن أشهر هؤلاء المبتعثين رفاعة الطهطاوي الذي يعد رائد التنوير بمصر.

ومن الإنصاف القول إن محمد علي أسهم في بناء دولة مسلمة حديثة بمقياس عصره في مجالات شتى؛ الإدارة والسياسة والاقتصاد والقوة العسكرية، وأخذ بالمعاصرة في التعليم. ويقصد بالمعاصرة في هذا السياق؛ اعتماد معارف جديدة، بقصد إعادة بناء المنظومة المعرفية والثقافية القديمة، بشكل يجعلها قادرة على إنتاج متناسب مع مقتضيات العصر.

لقد أحدث محمد علي تغييراً في نظام التعليم؛ فكان بعضه ثنائياً، وتمثل ذلك في وجود مؤسسات جامعية متعددة مستقلة، تأخذ كل منها بنوع من أنواع التعليم. ففي التعليم الديني كان الأزهر، وفي التعليم المدني كان كل من كلية الألسن، وكلية الطب وكلية الهندسة وغيرها. أمّا ازدواجية التعليم فقد تمثلت في إنشاء مؤسسات تعليمية تجمع بين نوعي التعليم؛ الديني والمدني"الحياة"؛ وبخاصة كلية دار العلوم. وهذا العمل لا يعد خطيئة بذاته؛ لأنه ضرورة ومرحلة وسيطة،

لإخراج التعليم الجامعي من دائرته الضيقة إلى دائرة أوسع وأعمق؛ بربطه بالحياة، وجعله ذا معنى. ولعل الحامل على اتهام عهد محمد علي بشطر التعليم إلى ديني ومدني، هو ما تبع ذلك من توسع في التعليم المدني، وانحسار في التعليم الديني.

والمتأمل في التعليم في كليات الشريعة وأصول الدين -في العصر الحاضر- يجد أنها ما زالت تعاني من مشكلة الجمود، وعدم التطوير، والتحديث في أساليب التدريس والتأليف والتقويم. والأجدر بالعاملين في التعليم الديني أن يكونوا أكثر انفتاحاً على الخبرات الإنسانية، وأكثر قابلية لتحسين أدائهم بوصف عملهم واجباً دينياً، يستحق تعدداً لمصادر المعرفة وتنوعاً، وتطوير الأساتذة معرفياً ومهنياً، وفتح قنوات اتصال مع العلوم الإنسانية الأخرى، التطبيقية والطبيعية وغيرها، وتوظيفها لخدمة الدين؛ فالحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها التقطها.

ج - توجيه العناية نحو المؤسسات التعليمية المدنية؛ بزيادة أعدادها وتنوع تخصصاتها؛ كالطب والهندسة والزراعة والبحرية والصيدلة والطب البشري، وإغفال المؤسسات التعليمية الدينية، وإغداق الأموال على الأولى وعلى العاملين فيها، والتوسع في مبانيها ومرافقها وغيرها من التسهيلات والخدمات، وزيادة أعداد المتعلمين المقبولين والدارسين؛ وتضييق الخناق على الثانية؛ مما أضعف جامع الأزهر علمياً وفكرياً واجتماعياً، وتأثيراً في الحياة السياسية، وأفضى إلى مزيد من الانحسار. وهكذا بدأ انشطار التعليم إلى شطرين متباعدين؛ تعليم ديني محض، وتعليم مدني محض.

خامساً: العوامل التي أسهمت في بدء ظهور ثنائية التعليم في التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

1 - بعثات الاستشراق

يعد الاستشراق سلاحاً ذا حدين، فهو من جانب أزال الغبار عن تراث الأمة المسلمة، بإظهار علومها وما خفي من معارف وخبرات قيّمة وصلت

إليها؛ وسهل عمل الراغبين في الإسهام في إعادة بعث الحياة فيها، وفي الأمل بتجديد الدور الريادي للأمة المسلمة في حضارة عصرية وفق أصولها الصحيحة، لكن الاستشراق أسهم -من جانب آخر- في ظهور ثنائية التعليم. فقد توجه فريق من المستشرقين إلى البلاد العربية والإسلامية نحو التراث بحثاً ونظراً في المخطوطات واللغات والآثار القديمة، وعمدوا إلى توجيه انتباه الناس إلى دلالات تلك الآثار على الحضارات القديمة، وما كان لهم من تراث تليد، فأبرزوها وأخذوا يرشدون الناس إليها ويحثونهم على الافتخار بها والسعي لإعلاء شأنها. واستجاب لهم نفر من النفعيين من الناس، فتضافرت جهودهم لإحياء التراث غير الإسلامي، ومحاولة شق وحدة الأمة الواحدة، وأخذوا يدعون إلى العودة إلى الحضارات القديمة والتفاخر بها، وعمدوا إلى إحياء دعوات عنصرية وإقليمية وقومية، وإلى تجاوز الدين والتعليم الديني، وإلى تعليم تلك الحضارات للناشئة؛ كالفرعونية، والفينيقية والفارسية وغيرها من الحضارات التي سادت قبل الإسلام ثم بادت، وصار أهلها جزءاً من جسم العالم الإسلامي الذي لا يرضى بالعصبية ولا بالطائفية أو الإقليمية. كما قام فريق من الناس بإحياء التراث القومي القديم؛ بحثاً وتأليفاً وتعليماً للناشئة، وأنشئت كليات جامعية لتدريس الحضارات القديمة؛ مما عمّق الرغبة في ثنائية التعليم.

2 - الإرساليات

وهي جماعات غير حكومية تتولى تقديم خدمات إنسانية متنوعة للمجتمعات الفقيرة، وتتخذ من أعمالها وسيلة للدعوة إلى ثقافات، وفكر المؤسسات المدنية وغير المدنية الداعمة والممولة لتلك الإرساليات، وبخاصة حملات التنصير؛[7] فالإرساليات الإنجليزية تدعو إلى الثقافة الإنجليزية؛ لغةً وفكراً ونظام

(7) يزعم العاملون في تلك الإرساليات أنهم مبشرون، وأنهم يدعون الناس إلى اعتناق النصرانية، ويستخدمون مصطلح التبشير. والبشرى إنما تكون لخير، وهل ترك الإسلام والتراجع إلى النصرانية إلا ردة وخسران مبين. فالتلبيس على الناس من فعل إبليس، وينبغي ذكر الواقع الصحيح؛ إنها عملية تنصير لا تبشير.

حياة. والإرساليات الفرنسية تدعو إلى الفرنسية؛ لغةً وفكراً ونظام حياة، وهكذا. ولقد قامت تلك الإرساليات بإجراءات كثيرة لتفعيل دورها الإنساني في البلاد الإسلامية؛ كإرسال بعثات طبية تقوم بمعالجة المرضى بصورة مجانية، وتوزيع مساعدات عينية، وإنشاء مؤسسات تعليمية؛ ورياض أطفال، ومدارس، وجامعات؛ منها الجامعة الأمريكية في كل من بيروت والقاهرة، وغيرهما. وتهتم هذه الجامعات بالتعليم المدني"علوم الحياة"؛ من فلسفة وطبيعة ورياضيات وصيدلة وطب وغيرها؛ أي إنها جامعات أحادية التعليم، مما عمق فكرة ثنائية التعليم في البلاد الإسلامية. وتخرج في هذه الجامعات أناس تقلدوا مناصب قيادية وسياسية، وبرز منهم عدد من المفكرين الذين حملوا فكر الجامعات التي درسوا فيها، وقاموا بنقل الثقافات والأفكار التي تعلموها داخل قاعات الدراسة إلى المجتمع المحلي، الأمر الذي وسَّع من مبدأ ثنائية التعليم وعمّقه.

3 - البعثات الجامعية

خصصت بعض الدول الغربية بعثات تعليمية مجانية للدارسين من البلاد الإسلامية، لتلقي العلوم المدنية في تلك البلاد، وبخاصة لخريجي الجامعات الأجنبية، وتسمى في بعض البلاد بالجاليات، مما زاد من أعداد المثقفين والمفكرين والقادة الإداريين على مختلف المستويات، الداعين إلى ثنائية التعليم في البلاد الإسلامية صراحة أو سلوكاً. ويعدّ كل من رفاعة الطهطاوي وطه حسين مثالاً حياً على ذلك. فبالرغم من أنهما تلقيا دراستهما الجامعية الأولى بالأزهر، إلا أنهما لما ابتعثا إلى فرنسا تأثرا بالفكر الفرنسي وبالفلسفة التي كانت سائدة، ثم عادا إلى بلادهما قائدين ورائدين للفكر، وتوليا أعلى المناصب بوزارة المعارف المصرية، ونادا بدعوات تجديدية أسهمت في الأخذ بثنائية التعليم.

أمّا رفاعة الطهطاوي فقد عمل على إنشاء كلية الألسن واللغات، وكلية دار العلوم، وأحدث تغييراً في نظام التعليم المصري؛ فقسم التعليم العام إلى ثلاث مراحل؛ الأولى: التعليم الأولي " المرحلة الإعدادية". والثانية: التعليم الثانوي.

ويشبه التعليم الثانوي المعاصر، مع بعض المواد والمناهج المعتمدة في الكليات الجامعية والمعاهد العليا. والثالثة: مرحلة درجة العلوم العالية؛ وهي الدراسات العليا.[8] كما تولى مناصب تعليمية مؤثرة مدّة طويلة من الزمن حقق فيها كثيراً من آماله وتطلعاته.

وأمّا طه حسين، فقد عاد إلى مصر أستاذاً يحمل درجة الدكتوراه، ومعه ما انبهر به من ثقافة وفكر ومناهج، تناسب تلك المجتمعات التي أنتجتها، وتولى منصب وزير المعارف بمصر، وأسهم بدور كبير في تعميق الفكر الغربي والدعوة إلى ثنائية التعليم، وألف كتباً عدة أنكر فيها الشعر الجاهلي، وما تبع ذلك من إعجاز للقرآن الكريم، متأثراً بفلسفة ديكارت، ولقد أثارت آراؤه سخط كثير من المثقفين المحافظين حينها، وانقسم الناس حوله بين مؤيد لفكره ومدافع عنه من جهة ومعارض ومنتقد.

4 - الاستعمار

يعد الاستعمار أصل الداء؛ فقد جاء وبالاً على الأمة، يحمل أجندته الخاصة التي تسعى إلى السيطرة على البلاد، وتخريب عقول العباد. واصطحب الاستعمار معه خبراء الفساد من علماء التربية والفلسفة، إلى جانب الخبراء العسكريين وغيرهم. وقد قدم الاستعمار الإنجليزي مثالاً على ذلك بإحضار القس دوجلاس دانلوب الذي عمل مستشاراً للمعارف المصرية، وأطلقت يداه لتغيير ما يشاء تحت عين المندوب السامي البريطاني وبصره، وبدعم مطلق منه.

ويعد القس دانلوب من مهندسي ثنائية التعليم في مصر. وكان من أبرز أعماله في مجال التربية الآتي:

أ - محاربة الأزهر واضطهاد علمائه والانتقاص من مكانتهم العلمية والاجتماعية، ومن مكانة العلوم التي يدرسونها للناس؛ فدعا إلى تمييز خريجي

(8) عمارة، محمد. **رفاعة الطهطاوي: رائد التنوير في العصر الحديث**، القاهرة: دار المستقبل العربي، 1984م، ص386-387.

الكليات غير الشرعية من حيث الوظيفة والراتب عن أمثالهم من خريجي الأزهر.

ب – نشر اللغة الإنجليزية في مراحل التعليم المختلفة، وعمل على أن يتولى تدريسها نصارى أصوليون متشددون من الإنجليز.

ت – إلغاء عدد من الكتب المدرسية المقررة، التي تدعو إلى المحافظة على القيم الإسلامية، والمحافظة على الأخلاق العربية.

5 – الساسة والقادة القوميون

يعد القوميون جزءاً مهماً من سياسة ثنائية التعليم، فهم ثمرة من ثمار الاستعمار بوصفهم ردة فعل مقاوم له من جانب، ولكنهم المحافظون على سياسته بدعوى التنوير والتجديد، لفهم واقع الحياة، وهم الداعون إلى فكره المتمثل في فصل الدين عن الحياة من جانب آخر، والعاملون على الاستحواذ على مصادر قوة التعليم الديني للاستئثار بالسلطة والسلطان، بدعوى التطوير والتجديد والتحديث.

سادساً: الإجراءات التي اتبعت لتعميق ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

سار العمل في ثنائية التعليم وفق خطوات متتابعة محققة أغراضها، سواءً أكان ذلك عن قصد من المخططين أو من المنفذين لها أم عن غير قصد، لكنها انتهت إلى ثنائية التعليم؛ وذلك على النحو الآتي:

1 – الانتقاص من مكانة الجامعات الإسلامية باتهامها بالجمود، ومحاصرتها بإضعاف مواردها المالية وروافدها البشرية، بموجب قرارات وتعليمات وتشريعات، بإلغاء تبعية الوقف الإسلامي المخصص لتلك الجامعات، وإلحاقه بمؤسسات أخرى عامة تابعة للدول، وجعل ميزانيات تلك الجامعات تابعة لميزانيات الدول، والحد من قبول الدارسين الوافدين ممن لا يحملون جنسيات

الدول التي توجد فيها تلك الجامعات، والتوسع في قبول خريجي المدارس الشرعية دون الجامعية -وبخاصة الثانوية- في تخصصات غير شرعية ككلية الآداب والتجارة وغيرهما وفق رغباتهم، ومعدلاتهم.

2 - البدء بثنائية التعليم في نظام التعليم العام دون الجامعي؛ بجعل المدارس تدرّس العلوم المدنية "علوم الحياة" وقليلاً من العلوم الدينية، وتخصيص بعض المدارس لتدريس العلوم الدينية المحضة؛ كالمدارس الشرعية مثلاً، وثانوية الأزهر، ثم أتبعت هذه الخطوة بتحديد أعداد الخريجين منها الذين يقبلون من تلك المدارس في الجامعات الإسلامية.

3 - إنشاء كليات وجامعات أحادية التعليم؛ بمعنى أنها تهتم بنوع واحد من أنواع التعليم هو التعليم المدني"الحياة" مع الإبقاء على الجامعات الدينية. ومن نماذج هذه الجامعات، الجامعة الأمريكية في كل من بيروت والقاهرة، وجامعة الملك فؤاد "القاهرة حالياً" جنباً إلى جنب مع جامع الأزهر.

4 - تعيين دعاة ثنائية التعليم في مراكز وظيفية وتعليمية متقدمة وتمكينهم من تطبيق أفكارهم ونقل ثقافاتهم الجديدة إلى البلاد الإسلامية بدعوى التنوير والتحديث. وكان في مقدمة من تولى ذلك كل من رفاعة الطهطاوي وطه حسين.

5 - إخضاع التعيينات والمقررات الجامعية في الجامعات الإسلامية للمؤسسات العامة المرتبطة بالدولة؛ فبينما كان يتم اختيار رئيس الجامعة الإسلامية "شيخ الجامع" وفق معايير المؤهلات والكفاءة والمهارات بغض النظر عن الجنسية التي يحملها، صار التعيين يتم تبعاً للجنسية والمواطنة والولاء للدولة، والاستسلام للطلبات الرسمية وإملاءات الدول. وصار توجيه الدراسة تبعاً لحاجة السوق المحلية والاتفاقات الدولية؛ الثقافية والسياسية، مما أضعف دور الجامعات الإسلامية، بوصفها منارات للعلم المحايد؛ فلم تعد الجامعات مثلاً، تقوى على الاستعانة بخبير تعليمي من خارج الدولة التي تتبعها الجامعة، حتى توافق عليه الدولة أو ترضى به الدوائر الأمنية فيها. وصارت الكتب الجامعية

والبحوث والدراسات تحت عين الرقيب، وتحتاج إلى مراجعة محلية وفق معايير سياسية ودولية.

6 - نقل التجارب الغربية كما هي إلى البلاد الإسلامية، والترويج لها في المجالات المختلفة؛ كتأليف الكتب والمقررات، وطرائق التدريس وأساليبه، واستراتيجيات التقويم، مما أدى إلى مزيد من الضعف في الولاء للأمة المسلمة، ولقضاياها المصيرية.

سابعاً: الآثار المترتبة على ثنائية التعليم في التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية

كان لثنائية التعليم في التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية آثاره المدمرة على مختلف المستويات؛ الفكرية والدينية والاجتماعية. فقد أدى انشطار التعليم إلى تعليم ديني، وآخر مدني إلى انفصال عميق في عقل المسلم تجاه المشكلات الخطيرة، التي تعيشها المجتمعات الإسلامية على ضوء التقدم الحضاري الهائل في المعرفة، وتنوع مصادرها، ووسائل الاتصال، وحرية الوصول إليها والتقنيات، وفي مقدمة هذه الآثار:

1 - الخروج على الدين والقيم والأخلاق

وقد تمثّل ذلك في تشجيع فئة من الناس على الخروج عن الالتزام بالدين والأطر المرجعية الاجتماعية؛ الأخلاقية والقيمية قولاً وسلوكاً، بحجة التنوير وحرية الاعتقاد والتعبير، فكان أن ظهرت في المجتمعات الإسلامية أفكار ودعوات انحرفت عن الجادة؛ كالعلمانية والشيوعية والنفعية والوجودية، كما ظهر عبدة الشياطين، ووجد لكل منها أتباع ودعاة ومدافعون، بالرغم من وضوح الضلال والانحراف عن العقل والمنطق، إضافة إلى مخالفتها معايير الأطر المرجعية الدينية والاجتماعية. ولقد قابلت هذه الأفكار والدعوات، أفكار أخرى منكرة ومنتقدة ومقاومة، دعت إلى نبذها ومعاقبة أصحابها.

2 – الازدواجية في الولاء

يعدّ تعدد الولاء أمراً في غاية الخطورة على الأمن الديني والقومي والاجتماعي والنفسي. وهذا ما بدا واضحاً في كثير من بلاد المسلمين بسبب الحماية المحلية والرعاية الأجنبية لأصحاب الأفكار الشاذة. فمن الناس من جعل الولاء للدولة على حساب الدين، ومنهم من رأى الدين أصلاً للولاء وأساساً؛ فمن وافقه في دينه –وإن بعد مقامه– هو أحق بالولاء والنصرة ممن وافقه في الجنسية والهوية، وجاوره في السكن أو شاركه في النسب، لكنه يخالفه في الدين. ومن الناس من اعتمد القومية أساساً للولاء؛ كالقومية العربية والقومية الفارسية، أو الولاء للجنسية؛ كالمصرية، والجزائرية، والأردنية والعراقية، وهكذا، مما أدى إلى مزيد من التمزق والتشرذم. فبعد أن كان المسلمون وحدة صاروا أمماً ودولاً، وصار أبناء الدولة الواحدة مقاطعات ومحافظات، وقبائل وعشائر، قلوبهم مختلفة وإن التقت أجسادهم، أو مسميات جنسياتهم، أو اتحدت منابتهم.

3 – الاختلاف في الفكر

فقد انقسم الناس إلى مجموعات يعلي كل منها شأن شيء فتجله وتعظمه، وتراه أساساً وضابطاً لفكرها وسلوكها. فالعقلانيون مثلاً، يخضعون كل شيء للعقل، فما وافقه رضوا به وأقروه، وما خالفه أعرضوا عنه وردوه، ولم يتورعوا عن رد النصوص الشرعية بدعوى عدم موافقتها لعقولهم ومناهجهم في البحث والنظر. والأصوليون يعتمدون مراجع وأطراً دينية أو اجتماعية ضابطة لسلوكهم وتصرفاتهم، فما وافقها قبلوا به ورضوه، وما خالفها ردوه. والعلمانيون لهم منهجهم الفكري، ومعايير وضوابط خاصة لقبول السلوك أو الرد، وهكذا. ولقد ظهرت آثار هذه الاتجاهات في الأسر والمجتمعات، وفي المؤسسات العامة والخاصة، وفي الصحافة والكتب، حتى كادت تؤدي أحياناً إلى العداوة والاقتتال.

4 – الانفصام في شخصية الفرد

فالمتعلم في الجامعة يحتاج إلى بذل جهد عال؛ ليتكيف مع مجتمع الجامعة، فإذا خرج إلى مجتمع العمل أو السكن شعر بغربة عنه، واحتاج إلى نوع جديد من التكيف؛ فهو يعجز عن توظيف المعرفة التي تعلمها والخبرة الاجتماعية، أو الإنسانية التي اكتسبها مع تغير مواقعه الوظيفية أو الجغرافية. ولقد ذهب مثلاً على ألسنة العامة والخاصة: "وجدت في بلاد الغرب إسلاماً بلا مسلمين، ووجدت في بلاد المسلمين مسلمين بلا إسلام".

5 – الضعف والهوان

جاء الإسلام ليغير واقع المجتمع العربي خاصة، من الفرقة إلى الوحدة، ومن الضعف إلى القوة، ومن التبعية إلى الاستقلال، ومن الضلال إلى الهدى، ومن تعدد المعايير إلى وحدتها واتساقها وشمولها. وقد أسهمت ثنائية التعليم في عودة الضلال والفرقة والتخلف إلى ثنايا هذا المجتمع، مما أضعف شوكة المسلمين، وأذهب ريحهم وأذلهم؛ وشجع غير المسلمين على استباحة أراضيهم، وانتهاك حرماتهم، وإزهاق أرواحهم، واتخاذ كثير منهم تبعاً.

إن كثيراً من دول العالم وشعوبها التي عاشت دهراً من الخلافات والصراعات العسكرية والفكرية، أخذت ببناء جسور الثقة فيما بينها، وسعت إلى إيجاد قواسم مشتركة لتوحدها اقتصادياً وسياسياً، وإلى إزالة الحواجز المادية والمعنوية من أمامها، التي قد تحول دون تحقيق آمالها في الوحدة، وثنائية التعليم أوجدت حواجز متنوعة داخل حدود الدولة الواحدة، والعشيرة الواحدة، والأسرة الواحدة.

خاتمة

لقد شكّلت قضية ثنائية التعليم أرقاً كبيراً للمؤسسات التي تخطط لتطوير النظم التعليمية في العالم العربي خاصة، والعالم الإسلامي عامة. وقد تلمسنا هذا الأرق في المناهج والأساليب والقوانين. ولعل معالجة هذا الانحراف في

التنظيم والتأطير التعليمي لا يكون في مدة زمنية قليلة، بل يتطلب تكاتفاً بين الأفراد والمؤسسات ضمن خطة زمنية رؤيوية بعيدة المدى. وثمة مقترحات لمعالجة مشكلة ثنائية التعليم الجامعي في البلاد الإسلامية نجملها فيما يأتي:

1 - توحيد نظام التعليم "ازدواجية التعليم" وإلغاء أحادية التعليم، بحيث يتم تدريس العلوم المدنية"علوم الحياة" لطلبة علوم الشريعة، وتدريس علوم الدين لطلبة العلوم الأخرى، من خلال مساقات اختيارية، فينمو المتعلمون نمواً متوازناً في المجالات المختلفة؛ الجسمية والعقلية والروحية والعاطفية والنفسية والاجتماعية؛ وبذلك تتوحد المعايير والأطر المرجعية للسلوك الإنساني ومناهج التفكير.

2 - تقديم المعرفة والخبرة التعليمية في قوالب مناسبة يتم بموجبها الربط بينها وبين العلوم الدينية، وبناء اتجاهات إيجابية نحوها؛ كأن يتم الربط مثلاً بين الدواء وصاحب القرار في الشفاء وهو الله تعالى: ﴿وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ﴾ [الشعراء: 80] وبين المعارف المتعلقة بالكواكب في علمها وحركتها، والآيات القرآنية الدالة عليها وعلى الوظائف التي خلقت من أجلها، كما جاء ذلك مصرحاً به في النصوص الشرعية في القرآن الكريم ﴿لِتَعْلَمُواْ عَدَدَ ٱلسِّنِينَ وَٱلْحِسَابَ﴾ [يونس: 5] و ﴿وَبِٱلنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ﴾ [النحل: 16] و﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا ٱلسَّمَآءَ ٱلدُّنْيَا بِمَصَٰبِيحَ﴾ [الملك: 5] إلى غير ذلك، والسنة النبوية المطهرة كبيان خلق الإنسان قال رسول الله ﷺ:"إِنَّ أَحَدَكُمْ يُجْمَعُ خَلْقُهُ فِي بَطْنِ أُمِّهِ أَرْبَعِينَ يَوْمًا ثُمَّ يَكُونُ عَلَقَةً مِثْلَ ذَلِكَ ثُمَّ يَكُونُ مُضْغَةً مِثْلَ ذَلِكَ.[(9)]

3 - توظيف المؤلفات العلمية لخدمة العلوم الدينية؛ بالاستدلال على ما تتضمنه من معرفة وعلوم وخبرات إنسانية، بما وافقها في النصوص الشرعية في

(9) البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، مطبوع مع كتاب فتح الباري لابن حجر العسقلاني، رقم كتبه وأبوابه: محمد فؤاد عبد الباقي، السعودية: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د.ت، ح6594.

القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، دون تكلف أو حاجة إلى ليّ للنصوص، فمثلاً الحديث عن مراحل تكون الجنين في رحم المرأة، ووصف حاله بما يوضحه القرآن الكريم. ومكانة الماء للكائنات الحية، لها في القرآن الكريم ما يظهر حقيقتها.

4 - الأخذ بأسلوب تعدد المشاركين في إعداد الدراسات والبحوث، وفي تأليف الكتب بحيث يسهم فيها أصحاب التخصصات المتنوعة من علوم الحياة وعلوم الشريعة، كل فيما يحسنه، في انسجام وتناغم واتساق؛ فمثلاً عند الحديث عن الموت، يمكن للطبيب أن يقدم توضيحاً لمفهوم الموت السريري ورفع الأجهزة عن المريض، وللشرعي أن يوضح العلاقة بين القلب والدماغ من منطلق شرعي وما يتعلق بذلك من أحكام. وعند الحديث عن تنظيم النسل، يعرض المتخصص في علوم الحياة المفهوم والطرائق، ويوضح عالم الشريعة الحكم على ضوء هذا الفهم. وفي الاقتصاد، يتعاون الباحثون في علوم الشريعة والباحثون في العلوم الاجتماعية والإنسانية في بيان مفهوم تجارة الأسهم والسندات، والحكم الشرعي لكل منها، وهكذا.

5 - الكف عن الانتقاص من المكانة، أو الاتهامات المتبادلة من قبل أساتذة الجامعات، والكليات ذات التخصص الواحد أو المتعددة، وبخاصة أساتذة علوم الحياة وأساتذة علوم الشريعة. فمما يعاب على نفر من أولئك، الاتهامات المتبادلة بالجهل في القضايا والردة في الفكر، ويحسن بكل طرف أن يظهر احترامه لغيره؛ علماً وفكراً، وأن يبقي الباب مفتوحاً للحوار والمناقشة وتقبل الرأي الآخر.

6 - تبادل الخبرات بين أساتذة علوم الشريعة والعلوم المدنية، سواءً بالحضور الجسدي والفكري لبعض المحاضرات، والإنصات إلى الأقوال باهتمام واحترام، أو الإفادة من الخبرات؛ فكل فريق هو أدرى بتفاصيل ما هو متخصص فيه، والحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها أخذها، والخبرة الإنسانية ملك للناس جميعاً، ليس لها هوية أو تبعية.

7 – متابعة القضايا المستجدة، وعدم التسرع في إصدار الفتاوى في شأنها قبل دراستها دراسة متعمقة، وأن يستعين علماء الشريعة بأهل التخصص من أساتذة العلوم المدنية، والوقوف على الواقع الحقيقي لتلك المسائل أو القضايا.

8 – الحرص على بناء الاتجاهات الإيجابية نحو علوم الشريعة والعلوم المدنية بوصفها كلاً متكاملاً؛ فالتقسيمات المتداولة بين الأساتذة أو غيرهم، إنما هي تقسيمات فنية، وكل علم منها يقدم خدمة جليلة لغيره من العلوم؛ مباشرة وغير مباشرة، والأخرى أن يكون الاحترام المتبادل بين المتعلمين والعلماء والعلوم هو شعار الجميع؛ فكل فريق يسعى إلى الخير، والخير لا يخص فئة دون أخرى.

الفصل الثالث

متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه ومعيقات ذلك

السعيد عواشرية[1]

مقدمة

إن خروج العالم الإسلامي من التخلف الحضاري الذي أصيب به، يتطلب من المعنيين قراءة متعمقة متفحصة لتاريخ الأمة الإسلامية في هذا المجال، لاستنباط الدروس وأخذ العبرة، والتأكد من أن صلاح حاضر هذه الأمة ومستقبلها لا يكون إلا بما صلح به ماضيها، وأن الاجتهاد والإبداع اللذين حققتهما الأمة الإسلامية آنذاك كانا نتيجة لتجسيد التكامل المعرفي وتطوير نظام التعليم الديني تطويراً فعالاً. ومن ثم فإن ضمان التعليم، في الحاضر والمستقبل لتحقيق هذين الهدفين لا بدّ له -في اعتقادنا- من تجسيد هذا المشروع خاصة في التعليم الجامعي، تحقيقاً للمعنى الدلالي للفظ "الجامعة" واستثماراً للنضج المعرفي والوجداني والمهاري الذي يبلغه المتعلم في هذه المرحلة التعليمية.

لقد نبّه العلماء المصلحون في العالم الإسلامي خلال القرنين: التاسع عشر

(1) دكتوراه علوم في دراسة اضطرابات اللغة والكلام (الأرطوفونيا)، أستاذ التربية في جامعة باتنة – الجزائر. البريد الإلكتروني: saidsavoir@yahoo. fr

والعشرين، على أن الخروج من حالة التخلف هذا يقتضي تطوير نظام التعليم الديني التقليدي بما يتماشى ومستجدات العصر وقضاياه، كما أن الدعوة إلى التعليم في العالم الإسلامي في الربع الأخير من هذا القرن أصبحت أكثر ظهوراً، ورافق ذلك إنشاء مؤسسات تعليمية جامعية تدرك أهمية التكامل المعرفي، إلا أنّ مسيرة التعليم ما زالت بحاجة إلى جهود أكبر. وبناء عليه ستحاول الدراسة الكشف عن مفهوم التكامل المعرفي، ومتطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، ومتطلبات تحقيق الإبداع والاجتهاد اللذين يستهدفهما هذا المشروع. وتبيّن أهم المعيقات التي تحول دون تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي في ظل الممارسات الفعلية التي تشهدها الجامعات في العالم الإسلامي وتحيط بها. وأهم المعيقات التي تحول دون تحقيق الإبداع والاجتهاد اللذين يستهدفهما مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي في ظل الوضع الحالي للأنظمة التعليمية الجامعية في العالم الإسلامي المكرسة للجمود العلمي، والمحبطة للإبداع الفكري: النظري والعملي، والمقاومة لكل محاولات التغيير، ابتداء من الخلفيات الفلسفية والإبستمولوجية والسيكولوجية والسوسيولوجية والتربوية المستند إليها في بنائها، وكذا نمطية انتظام مكوناتها.

أولاً: متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

يقصد بالتكامل المعرفي تلك العملية والصورة المعرفية المتحققة بتفعيل الرؤية الإسلامية للوجود في كل مجالات المعرفة، فالمعرفة التي تجمع ما جاء وحياً من عند الله تعالى مع ما جاء اكتساباً بشرياً هي التي يُمكن وصفها بالمعرفة المتكاملة، وهذا التكامل يشمل كل المجالات، فلا يتخلف مجال إنساني أو اجتماعي أو طبيعي عن هذا الوصف، وكما تتكامل علوم كل مجال في داخله، تتكامل المجالات فتشكل النسق المعرفي الإسلامي.

ويُبَسِّطُ بعض الباحثين دلالة مفهوم التكامل المعرفي في العلوم الطبيعية، عندما يقصرونه على ربط الحقيقة العلمية المفردة، وما يُسمّى القانون الطبيعي،

بغيرها من حقائق وسنن كونية جاءت وحياً من عند لله. وذلك بغرض أن تصبح تلك الحقائق نسيجاً واحداً متسقاً. وآخرون يُبَسِّطون مفهوم التكامل المعرفي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، من خلال حصرهم المفهوم في البُعد المستفاد من عملية ربط المعلومة والقانون الاجتماعي أو السلوكي -الذي يعتمده علماء الاجتماع أو الدراسات الإنسانية نتيجة دراستهم المعتمدة على الملاحظة والتجربة والمناهج التي يعتمدونها في إطار كسبهم البشري- بما جاء وحياً من عند الله تعالى عن الإنسان فرداً أو جماعة، من منطلق أن عملية الربط تلك تحول الحقائق إلى نسيج واحدٍ متسق. وقد يفهم بعضهم من التكامل توحيد معنى المقولات والتعابيرً التي يستعملها العلماء والباحثون في معارف مكتسبة، نتيجة الاجتهاد البشري مع معناها في الوحي قرآناً وسنة، كتلك التي يتم فيها ربط المصطلح العلمي بالمفهوم القرآني.

إذن، يشير مفهوم التكامل العرفي إلى عملية تفعيل الرؤية السليمة في كل مجالات العلوم؛ سواء كانت علوماً طبيعية أو اجتماعية وإنسانية أو شرعية، فالمعرفة التي تجمع بين هداية الوحي والخبرة البشرية في عملية تفهم الحقائق التي تبحث فيها يمكن وصفها بالمعرفة المتكاملة. وإذا كان الأمر كذلك، فإنه لا يتوقع أن يتخلف علم من العلوم عن هذا الوصف، فالمفهوم لا يقتصر على العلوم الاجتماعية والإنسانية فقط؛ إذ العلوم الدينية والشرعية وكذا العلوم الطبيعية تتسع لهذا التصور.[2]

إن التكامل المعرفي بالفهم والتعريف كما أسلفنا الذكر، يعبّر عن اتجاه فكري معاصر، يسعى لتفهم حقائق العلم وقضاياه، تأسيساً على المرجعية الإسلامية العلياً المتمثلة في الوحي القرآني والسيرة النبوية، وهو اتجاه لا يأبه بالمسلمات التقليدية التي كرستها دعاوى الفصل بين الحقائق العلمية والحقيقة الدينية. وهو بهذا المعنى لا يهدر تاريخ العلم، ولا يلغي التخصص في مجال من مجالاته أو

(2) أبو بكر، محمد أحمد. **برنامج التكامل المعرفي، الخطة العلمية (1) 2009-2012**، السودان: جامعة الجزيرة، معهد إسلام المعرفة، 2008م، ص13.

في مبحث من مباحثه الدقيقة، بل إن معرفة تاريخ العلم وقضاياه ومباحثه تُعدّ رأس مطلوبات عملية التكامل المعرفي، مثلما أن تدبر القرآن الكريم والاطلاع المعمق على معارف الوحي، والوعي بالرؤية الإسلامية ومقاصد الإسلام الكلية، يُعدّ مطلباً أساسياً يلزم من أراد أن يسهم في مشروع التكامل المعرفي أن يلم بها.[3] وهذا ما يجعلنا بحاجة ماسة إلى فلسفة دينية متقدمة عن مفهوم الإنسان؛ إذ تؤصل هذه الفلسفة لمعاني الوحدة والانسجام والتكامل، وتجعل مجتمعها البديل مجتمعاً مفتوحاً، يأتي على أنقاض تلك المجتمعات المغلقة، سواء كان انغلاقها آتياً من اعتقادها أنها تمثل "شعب الله المختار"، وأن عزلة هذا الشعب عن باقي الإنسانية خيار وقَدَر لا مفرَّ منه، أو كانت تلك العزلة ناجمة عن تبني تصورات ومواقف تجعل من" الرهبنة" آخر الحيل للهروب من العالم والنجاة من التعامل معه والتكامل مع باقي عناصره. لهذا نؤكد أهمية وجود رؤية فلسفية حول مفهوم الإنسان ومنزلته في الوجود في أية منظومة دينية أو فكرية، تسويغاً لما يترتب على تلك الفلسفة من نتائج لا تمس حياة الإنسان المادية فحسب، وإنما تشمل تلك الفلسفة -بتأثيرها- كذلك حياته الفكرية وإنتاجه المعرفي.[4]

تفرض وحدة مجالات المعرفة على القائمين على عملية التكامل المعرفي في التعليم استقاء معرفتهم من مجالين متصلين لا انفصال بينهما، هما: العقل والروح، فالعقل له وسائل محدودة يستخدمها للوصول إلى المعرفة التي يستعين فيها بالحواس في الملاحظة والإدراك والتخيل والتفكير والاستدلال. وهذه المعرفة التي تصل إلينا من خلال تلك العمليات العقلية ليست معصومة عن الخطأ، كما أنها غير كاملة، ولا يقينية أو مطلقة؛ لأن قدرة العقل الإنساني على تحصيل تلك المعرفة محدودة، كما أن العقل قد يتعرض لخداع الحواس، والخطأ في التفكير، وإلى ذلك أشارت الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿وَمَآ

---

(3) المرجع السابق، ص14.

(4) الصغير، عبد المجيد. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، الرباط: كلية الآداب، د.ت، ص8.

﴿ وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا ﴾ [الإسراء: 85]. ولذلك بعث الله -عز وجل- الرسل والأنبياء -عليهم السلام- ليبلغوا الناس رسالته، ويرشدوهم إلى ما تقع فيه حواسهم من أخطاء، وينبهوهم إلى أن تكامل المعرفة لا يحدث إلا بإتقان العقل أدواته ووسائله الحسية المعروفة بالوحي الموحى به إلى الأنبياء والمرسلين، الذي يبلغون به الناس.(5) والقول بوحدة مجالات المعرفة يستتبع الانطلاق من "رؤية معرفية" تقرّ بوجود درجة من التشاكل والتناغم والانسجام بين مختلف عناصر الوجود ومكوناته، وتقول بوجود "ديمومة" تسمح بإدراك الخيوط الناظمة، ليس بين تلك العناصر الخارجية المادية للوجود فقط، بل لا بدّ من الوصل بين هذه العناصر، ومختلف درجات الوعي الإنساني، وخاصة إنتاجاته الفكرية والعلمية، مما يفترض القول بوجود تكامل بين مكونات هذه الأخيرة في ما بينها، فضلاً عن تكاملها مع باقي عناصر الوجود.(6)

ولعل ابن خلدون يمثل نموذجاً لأولئك الذين كانوا يمتلكون رؤية فلسفية للوجود، تمكنهم من تفسير مظاهره المادية، وتقويم إنتاجات الإنسان المعرفية؛ إذ نجده يقف طويلاً موضحاً تطور العلوم، ومبيناً تصنيفه لأنواعها الكبرى، ومؤكداً تداخل مجالاتها وتكامل قضاياها؛ انطلاقاً من رؤية فلسفية أوضحها منذ الصفحات الأولى من مقدمته تقوم على أساس ملاحظة تلك "المشاكلة"، أو ذلك "التناسب" العام الذي يعمّ الأكوان ويشمل كائناتها.(7) وإذا كان ابن خلدون يرى بأن إنسانية الإنسان تتحقق بقدر إدراكه لذلك التناسب الكوني، وبقدر إحاطته بأسبابه الواصلة بين عناصره؛ انطلاقاً من "العقل التمييزي" الفاصل بينه وبين عالم الحيوان، وصولاً إلى "العقل التجريبي" العملي المتمثل في القدرة على توظيف

---

(5) السقا، عبد الله حسن جميلة. "التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة"، أطروحة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 2001، ص89.

(6) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص1-2.

(7) ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط3، 1967م، ص16.

التراكم المعرفي الإنساني، بقصد التكيف والتطور، وانتهاء بالعقل النظري القائم على التركيب والابتكار والتجديد والتنظيم، وإذا كان هذا التواصل بين العقل التمييزي والتجريبي والنظري يعدّ عاملاً مساعداً لتكامل المعارف وتواصلها، فإن هذا التكامل والتضافر يظل مشروطاً بالوقوف عند حدود قدرات الإنسان العقلية، ولا يسوّغ مطلقاً الخلط بين المناهج المعرفية المتاحة للإنسان، التي هي مناسبة لقدراته العقلية، وغيرها من "المعارف" "السرية" غير الطبيعية للإنسان.[8]

وعلى هذا الأساس، فإنه لتجسيد مشروع التكامل المعرفي، لا بدّ من الانطلاق من زاوية شمولية في النظرة إلى الكائن المستهدف بالتكوين المعرفي؛ إذ يصير التخصصُ في مجال معين، انعدامَ التكوين في مجالات أخرى، أقرب إلى ذلك المجال المتخصص، فلا شكّ في أن هناك تقاطعاً جوهرياً بين الطب، وعلم الاجتماع الطبي، والأنثربولوجيا الطبية، وعلم النفس. وثمّة تقاطع كبير بين تدبير الموارد البشرية وعلم السياسية أو علم الاجتماع،[9] بل لا بدّ أن يتعدى ذلك إلى الإيمان بأن المعرفة العقلية التي لا ترتبط بالوحي تماماً، تعدّ أقل شأناً من المعرفة التي استنبطت بالاعتماد على الوحي والعقل معاً، مما يؤكد الصلة بين الوحي والعقل، وهذا ما يقره ابن رشد بكل وضوح في كتابه "فصل المقال"؛ إذ يقول: "وإذا كانت هذه الشريعة حقاً، وداعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق، فإن معشر المسلمين تعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني مخالفة ما ورد به الشرع، فإن الحق لا يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له."[10] ويقول أيضاً: "وكل شريعة كانت بالوحي فالعقل يخاطبها."[11] وهذا ما يدل على أن ابن رشد لم

---

(8) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص1-2.

(9) العزماني، عز الدين. **الجامعة المغربية ورهان التكاملية المعرفية**، الملتقى الفكري للإبداع، 2008م، موقع الماتقى الإلكتروني.

(10) ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**، مقدمة وشرح: محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1997م، ص96.

(11) ابن رشد، أبو الوليد محمد بن احمد. **تهافت التهافت**، مقدمة شرح: محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1998م، ص256.

يفصل بين العقل والوحي، ومن ثم عدم الفصل بين الفلسفة والشريعة، وهو ما يجدر علينا أن نتبناه تجسيداً لمشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي.

وتفعيلاً لذلك، لا بدّ أيضاً من الاطلاع على إسهامات العلماء المسلمين في الدراسات والبحوث العلمية؛ فمما لا شكّ فيه أن للعلماء المسلمين تراثاً حضارياً غنياً وعريقاً يعكس ازدهار أمتنا في تلك الفترة الزمنية، ويؤكد على منعتها وعزتها، وهذا لم يتحقق إلا بعطاء عقولهم وإبداع عقلانيتهم المتبعة للوسطية منهجاً، واتخاذهم من ثوابت الشريعة الإسلامية، وسنة الرسول ﷺ مناراً ومرشداً.[12] ومراعاة التكامل بين كل عناصر حياة الإنسان، تحقيقاً للتوازن بين متطلبات المادة وتطلعات الروح. وفي هذا السياق يشير فريدرج نيتشه (1900م) إلى أن ازدهار الحضارة الإسلامية بالأندلس راجع بالأساس إلى قيامها على فلسفة دينية كانت تقول "نعم للحياة" الجديرة بالإنسان، دون أن تدير ظهرها إليها أو تخاصمها.[13]

واسترجاعاً للازدهار الحضاري الذي شهده العالم الإسلامي آنذاك بالأندلس، والذي يتلخص أساس قيامه في تجسيد مشروع التكامل المعرفي، لا بدّ من إحياء مهمة تصحيح بعض المفاهيم مثل الدين والتدين وتطهير ما التصق بها، من معاني التّشدد والتّعنت والتّزمت والتعسير، والعمل على إلغاء فكرة أن "الدين أفيون الشعوب" كما يزعم بعضهم، وذلك من خلال التعريف بالتوسيع الذي أدخله الإسلام على مفهوم الدين، ليصبح في مثل اتساع الحضارة، أو قل في مثل اتساع العمل الذي هو أساس كل حضارة؛ إذ اتسع مفهوم العبادة التي هي أخص خصائص التدين، لتصبح دلالته في مثل اتساع مطلق العمل النافع الإنساني. ولا شكّ أن هذه الرؤية لمفهوم الإنسان ولدلالات الدين والتدين والعبادة، تقتضي في ظل فلسفة الإسلام استصحاب مفهوم الوسطية، وما تتضمنه من

---

(12) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص93.

(13) Nietzsche, F. L. *Antechrist*, *Mercure de France*, 1952.

القول بالتكامل بين عناصر الوجود المادية والمعنوية.[14]

والشيء اللافت للانتباه، هو أنه على الرغم من أن علماء العالم الإسلامي قد تأثروا -آنذاك- بالفكر اليوناني، إلا أنهم أضافوا إلى دراساتهم آراءهم الخاصة بهم بموضوعات كثيرة، فأثرت محاولاتهم في الدراسات والعلوم المختلفة في التوفيق بين الفكر الفلسفي اليوناني ومبادئ الدين الحنيف.[15] مبتعدين عن التقليد الأعمى، وعاملين بنصيحة الإمام الغزالي؛ إذ يقول: "جانبِ الالتفات إلى المذاهب، واطلب الحق بطريق النظر، لتكون صاحب مذهب، ولا تكن في صورة أعمى تُقلِّد قائداً يرشدك إلى طريق، وحواليك ألفٌ مثل قائدك ينادون عليك: بأنه أهلكك وأضلك عن سواء السبيل، وستعلم في عاقبة أمرك ظلم قائدك، فلا خلاص إلا في الاستقلال. ولو لم يكن في مجاري هذه الكلمات إلا ما يشكك في اعتقادك الموروث، لتنتدب للطلب، فناهيك به نفعاً؛ إذ الشكوك هي الموصلة إلى الحق، فمن لم يشك لم ينظر، ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال."[16] وإذا كنا ندعو إلى الاطلاع على إسهامات العلماء المسلمين في التراث الحضاري، فإن ذلك ليس من أجل التوقف عند ذلك الحدّ، وترديد شعاراته، وتمجيد ما حققه فحسب، وإنما للاستفادة منه في محاولة وضع نموذج متكامل للمعرفة، كلٌّ في مجال تخصصه.

وإذا كان من الأجدر بالقائمين على تجسيد مشروع التكامل المعرفي الاطلاع على ذلك، فإنه من الواجب عليهم تحديد أسس العلوم الغربية ومبادئها بهدف القيام بعملية التحليل النقدي لها.[17] ويتطلب ذلك التدقيق والتفكير للوصول

---

(14) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص8.

(15) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص94.

(16) الغزالي، أبو حامد. **ميزان العمل**، تحقيق: سليمان دينا، مصر: دار المعارف، 1963م، ص409.

(17) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص349.

إلى المعلومات، والرسوخ في العلم، وحب النظر والتأمل، والبعد عن الهوى...، وإعادة قراءة الفكرة التي لم تختمر في الذهن، للتمكن من تحليلها وإعادة تركيبها واستنتاج ما يمكن استنتاجه منها، وتحويل الفكرة أو العمل أو الرؤية أو الوجهة إلى تطبيق إسلامي.[18] كما يتطلب ذلك أيضاً من القائمين على مشروع التكامل المعرفي أن يتبنوا الحوار والتفكير العلمي الممنهج. والمطلوب في هذا الحوار أن يشمل كلا طرفي التطرف، وأهم قاعدة يتأسس عليها الحوار الناجح مع المتطرف تكون بضبط المكونات الضرورية في معادلة نظرية المعرفة وهي: (الدين- العلم- الفلسفة) حتى يتشكل نسق معرفي متكامل يسع الجميع.[19] ولتحقيق الحوار العلمي لا بدّ من إشاعة وتلقين جملة من أدبيات المنهجية في التفكير، ومن أهمها: الموضوعية، والإنصاف، وسعة الاطلاع.[20]

وتلخيصاً لما سبق، يمكن القول إن التكامل المعرفي -على حد الفاروقي- تركيبة خلاقة بين الإسلام ومجالات المعرفة المتخصصة، وهذا عملياً يتطلب التعمق في معرفة الإسلام، والإلمام الجيد بمدارسه الفكرية والفلسفية، كما يتطلب استيعاب الخبرة الإنسانية في ميادين المعرفة المختلفة، وضمها لبنية الفكر الإسلامي -في الميادين والمجالات العلمية المختلفة- على نحو سليم، يحافظ على مبادئ هذا الفكر وخصائصه التي تميزه عن غيره، وهذا كله يتطلب التفكير المنهجي والإبداعي الذي يتناسب والمتغيرات والتحديات الحضارية المتجددة، التي على العالم المسلم التعامل معها.[21] ومع توافر تلك المتطلبات فإنها ستبقى رهينة متطلبات أخرى، وهي متطلبات تحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي المتمثلة في: الاجتهاد والإبداع.

---

(18) المرجع السابق، ص98-103.

(19) قاسم، جمال. "التعليم الحواري الممنهج: آفاق وأبعاد في مواجهة العشوائية والانحراف الفكري داخل المجتمع"، **مجلة الحقيقة**، الجزائر: المطبعة العربية، 2003م، ص206-207.

(20) المرجع السابق، ص208.

(21) أبو بكر، محمد أحمد. **برنامج التكامل المعرفي: الخطة العلمية (1) 2009-2012**، مرجع سابق، ص15.

ثانياً: متطلبات تحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

إذا كانت تلك هي متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، فإن تحقيق أهدافه: الاجتهاد والإبداع، يتطلب إعادة النظر في خلفيات الأنظمة التعليمية الجامعية في العالم الإسلامي، وتغيير نمطية انتظام مكوناتها، وتشجيع كل محاولات التغيير التي قد تظهر على الساحة التعليمية.

فمن الناحية الفلسفية والإبستمولوجية، يتطلب ذلك عمل ما يأتي:

1 - النظر إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة مرنة قابلة للتغيير، ويعني ذلك أنه يولد وهو مزود بمجموعة من الاستعدادات والإمكانيات القابلة للتفاعل والنمو، وفقاً لما يتاح له من فرص بيئية ومعززات ثقافية اجتماعية ابتدعتها في الأصل إمكانياته العقلية، وإرادته الإنسانية الحرة.[22]

2 - الإيمان بأن الإنسان جسم وروح، طبيعة وأخلاق، حس ومعنى، ظاهر وباطن. وأن الإنسان مسير من حيث طبيعته البيولوجية، وأنه مخير من ناحية طبيعته الروحية والمعنوية.[23]

3 - التسليم بوجود فروق فردية بين الأفراد، وتباين بين المجتمعات البشرية في مختلف المناحي.[24] وأن التنوع والتعددية ظاهرة كونية، وأن اليقين في أي فكر أو أيديولوجيا ينبغي أن يظل يقيناً منفتحاً لا يقيناً منغلقاً؛ بمعنى أن يظل منفتحاً على أغياره وأضداده، وليس منغلقاً على ذاته وأشباهه. بوصف المعرفة ملازمة للفرد، ولا وجود لحقائق علمية في انفصال عن نشاط الإنسان الفكري والثقافي،

---

(22) سلطان، محمود السيد. **مقدمة في التربية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1993م، ص62.

(23) قادري، يوسف، "التغير الاجتماعي -التخطيط والتبعية الحضارية-"، **مجلة الرواسي**، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ع13، أبريل، 1996م، ص66.

(24) عواشرية، السعيد. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 2008م، ج1، ص251.

فهو واحد من أهم المصادر الأساسية للمعرفة.[25]

4 - الإيمان بعدم وجود فرع محدد من المعرفة يجب على المرء أن يتخصص فيه، ويكرس له حياته بأسرها، بل إن الفرد إذا أتيحت له الفرصة لكي ينفتح بقدر كاف على العالم، فسوف يرى بوضوح ما هو المهم بالنسبة له ولغيره، وسيضع لنفسه مساراً أفضل من الذي يمكن أن يصنعه له أي شخص آخر ويفرضه عليه.[26]

5 - الاعتراف بعدم ثبات المعرفة، وأنها نسبية، وفي حركة مستمرة، وأن غاية المعرفة هي الحكمة؛ إذ يترك باب الاجتهاد مفتوحاً. والعمل بالمقولة: "من يعرف لا يعرف، ومن لا يعرف يعرف"؛ بمعنى أنه من يعرف توقف عن البحث وغلق باب المعرفة والاجتهاد، ومن لا يعرف فهو في حال معرفة؛ لأنه يعرف أنه لا يعرف.[27]

6 - الاعتماد على المنهج الاستنتاجي بدل المنهج الاستقرائي في اكتساب المعرفة وإنتاجها؛[28] إذ إنّ المنهج الاستقرائي -كما يرى كارل بوبر- يغلق باب الاجتهاد وإثبات القوانين بدلاً من محاولة تفنيدها بترك باب الاجتهاد مفتوحاً.[29]

---

(25) انظر:

- الخوالدة، محمد محمود. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، الأردن: دار المسيرة، ط1، 2004م، ص60 وما بعدها.
- فرحاتي، العربي. "فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية"، فعاليات الملتقى الدولي: إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي 28-30 أبريل 2001م، ع1، 2004م، ص176-177.

(26) "اللامدرسية...تعليم بدون مدرسة"، السعودية: **مجلة التقنية والتعليم**، 2007م، ص13.

(27) قادري، يوسف، **التغير الاجتماعي -التخطيط والتبعية الحضارية-**، مرجع سابق، ص66.

(28) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(29) Popper, K. *The Open Society and its Enemies*. London: Routlede and Kegan, 1962, p. 130.

7 – الاعتراف بالعلاقة التكاملية الموجودة بين الدين والعلم والفلسفة، تبنياً لقول عبد الرحمن النقيب: "إن الدين دون فلسفة وعلم: دين سطحي، والعلم دون فلسفة ودين: علم زائف، والفلسفة دون علم ودين: فلسفة فجة غير ناضجة."(30) مع التسليم بوجود مجالات معرفية مميزة لكل منها.

8 – النظر إلى أن الأصول الثابتة الواردة في الوحي لا تمنع الاعتماد على المناهج المختلفة تجريبية أو عقلانية، وإنما تقف هذه الأصول مهيمنة ومحددة لمنابع البحث. كما أن المبادئ والأفكار التي تنشأ في مجتمعات غير إسلامية لا تكون صالحة بالضرورة لمجتمعاتنا الإسلامية، في حين أن المبادئ والأفكار المبنية على الفكر الإسلامي الصحيح تعدّ صالحة لكل المجتمعات في كل زمان ومكان؛ لأنها جاءت من خالق الخلق ولكافة الخلق، فصوابها يقيني.(31)

أما من الناحية السيكولوجية والسوسيولوجية والتربوية، فإن ذلك يتطلب مراعاة ما يأتي:

– الإيمان بأهمية التفاعل القائم بين الفرد والجماعة، استناداً إلى الحتمية الاجتماعية الدوركايمية، وأسبقية الحياة الجماعية عند كارل ماركس، وتفاعل الفرد في ظل البيئة الاجتماعية عند ماكس فيبر في فهم السلوكات الفردية وتفسيرها.

– الإيمان بالطبيعة الخيرة للإنسان، والنظر إلى أن المجتمع وتدخلاته السلطوية والقهرية الاستبدادية هي التي تفسد هذه الطبيعة، أما إذا تركت لطبيعتها أو أتاح المجتمع لها ظروفاً طبيعية فإنها تنمو خيرة.(32)

(30) النقيب، عبد الرحمن. **منهجية البحث في التربية، (رؤية إسلامية)**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1997م، ص131.

(31) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص13.

(32) سلطان. **مقدمة في التربية**، مرجع سابق، ص26–27.

- توجيه المتكوّن نحو تحقيق أهداف نمائية تمكنه من التعبير عن قدراته الإبداعية، ومن التواصل البيداغوجي، والتواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، ومن التعبير عن ذاته بكل حرية.(33)

- النظر إلى المتعلم على أنه العنصر المهم والفعال في العملية التعليمية؛ ليقف في محورها، بينما يأخذ المدرس مكانه منها على هامشها. ويقتصر دوره في التوجيه.(34)

- مسايرة النمو المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلم، وعدم التعسف في ذلك.

- الإيمان بأن الاتصال البيداغوجي هو عملية مشاركة في الخبرة بين المعلم والمتعلم، وهو اتصال في كلا الاتجاهين معلم- متعلم، ومتعلم-معلم.

- النظر إلى أن الحقيقة أو القيمة دائماً نسبية، وما هو حق في ظروف معينة قد لا يكون كذلك في ظروف غيرها، وما هو خير في وقت من الأوقات قد يكون شراً في سواها.

- الإيمان بأن التعلم لا يحدث بالمعنى الكامل، إلا إذا كانت الخبرة المتعلمة استجابة منا لموقف نواجهه فيثير اهتمامنا، بمعنى الربط بين المعرفة النظرية والنشاط العملي، وجعل المدرسة بمثابة الحياة المصغرة.

إن تبني مختلف هذه الخلفيات من شأنه أن يفسح مجال الحرية لمحاولات التغيير والإبداع والاجتهاد، من خلال مساهمته في تنظيم مكونات التعليم الجامعي، وفق نمط يؤهله لأن يرقى بالنظام التعليمي الدمجي المتمركز حول الارتقاء بالمعرفة إلى النظام التعليمي الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك. ولتحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي على مستوى

(33) فرحاتي. **فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص177.

(34) سلطان. **مقدمة في التربية**، مرجع سابق، ص28.

الأهداف والمحتويات والطرائق والتقويم والعلاقة بين المعلم والمتعلم، نستطيع إقامة التصور الآتي:

أ - **الأهداف التربوية:** لا بدّ أن يهدف التعليم الجامعي أساساً إلى تكوين الفرد المتشبع بقيم الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والحرية، والمبادرة، والتواصل البيداغوجي والاجتماعي، والتفاعل مع متغيرات العصر، وتدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الأفراد. والانفتاح على الثقافات الأخرى دون انسلاخ، وتقبل الآخر، ومجادلته بالتي هي أحسن، وبلوغ أعلى مستويات المعرفة من مناقشة وتحليل وتقويم، وتفكير نقدي وإبداعي متشعب.[35] ويتطلب تحديد ذلك أن يكون في ضوء النظامية، واختيار عناصرها في ضوء المتعلم ذاته، وقدرته على التعلم الذاتي واحتياجاته، والإعلاء من الخصائص الفردية في ذلك، من حيث الخلفية المعرفية والمفاهيمية، والتركيز على المتعلم ذاته أولاً، ومستوى الحضارة القائمة في المجتمع الذي يعيش فيه ثانياً. كل ذلك من أجل بناء علاقات بينية وشبكية متبادلة بين عناصر المنهاج، وتوفير بيئة تعليمية تتلاءم مع المتعلم وقدراته، وتحقيق تعلم أجود للمتعلمين، وجعل التلاميذ قادرين على استخدام مبادئ التعلم الذاتي، وكيف يتعلمون ذاتياً، وكيف يستمرون في التعلم بصورة دائمة، بما يتفق مع متطلبات روح العصر، ليتمكنوا من التكيف مع متطلبات سوق العمل المتجددة، والتوازن الثقافي لغاية الاستمرار في الحياة الثقافية بصورة متوازنة. ومراعاة التركيز على الأهداف الإنسانية والأهداف التربوية الدولية، والتسامح الديني، وقبول الديمقراطية وقيمها في الواقع الاجتماعي، والتمسك بحقوق الإنسان، والانفتاح على الثقافات الأخرى.[36]

ب - **المحتويات**: تتصف المحتويات هنا بأنها برامج مفتوحة، تنطلق من الحاجات والخصائص المعرفية والوجدانية والمهارية للمتكوّنين، وأنها على

---

(35) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

(36) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص268-269.

شكل سلوكات وإنجازات يقوم بها المتكوّن.[37] والمعروف أن المناهج التعليمية قد قطعت فترة طويلة من الزمن، وهي تقدم أنماطاً معرفية مقبولة بالنسبة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية، وكأن المنهاج التعليمي يهدف إلى توحيد الثقافة الذهنية التي تقدم إلى المتعلمين، ونتج عن هذا النمط من المناهج التعليمية التفكير النمطي ذو البعد الواحد وغياب التفكير الإبداعي المتشعب أو المتباعد أو المتعدد، مما أدى في كثير من الحالات إلى التطرف. وحتى لا تقع مناهجنا التعليمية اليوم في نوعية المخرجات نفسها، تطلب ذلك التنوعَ وليس الثبات، خاصة في إطار ثورة المعلومات. فأصبح المحتوى المعرفي في المناهج التعليمية في ظل ذلك يشكل مسألة حيوية ومطلباً أساسياً، خاصة عند اختيار المحتوى التعليمي الأفضل من وسط البدائل المتعددة المتاحة، وأن اختيار الأفضل من البدائل المتاحة يشكل قاعدة أخلاقية تربوية، فالأخلاق عند المربي تنطلق من الحرية في اختيار المحتوى التربوي الأفضل من وسط البدائل؛ لأن اختيار الأفضل وليس الأدنى هو بحد ذاته عمل أخلاقي، خاصة حينما يتعلق الاختيار بمسألة مجتمعية المنهاج التعليمي في المدارس.[38]

ت - **الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية (الديداكتيكية):** لا بدّ أن تعمل طرائق التدريس على احترام الإيقاع الخاص بالمتعلم، والتدخل لتصحيح مساره، ويتحقق ذلك من خلال طرائق تدريسية يؤدي فيها المتعلم دوراً فعالاً، من مثل المناقشة والحوار وعمل المجموعات وطريقة التعيينات أو حل المشكلات والتعلم الذاتي، ...[39] وإتاحة فرص التعاون والتنافس الشريف

---

(37) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

(38) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص269.

(39) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

وتبادل الفكر والرأي واحترامهما.[40]

أما في ما يتعلق بالوسائل (الديداكتيكية) فهي تتعدد وتتنوع، ويعدّ الكتاب من الوسائل المعتمدة في تحصيل المعرفة وليس الوسيلة الوحيدة، إضافة إلى التجربة (الخبرة) والاحتكاك والتفاعل مع الواقع.[41] وكذا الوسائل التي تعمل على تشويق المتعلم ولفت انتباهه، وخاصة تقنيات الاتصال الحديثة؛ إذ أصبحت مصادر التعلم متنوعة، كما تعددت وسائط نقل المعلومات إلى المتعلمين من الكلمة المسموعة إلى الكلمة المطبوعة، إلى الكلمة المرئية والمقروءة عبر شبكات الإنترنت التي شكلت بدائل مختلفة للكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية، ونقل المعلومات بوسائط مختلفة. وقد شكلت هذه النتائج المذهلة في مصادر التعلم وطرائق الاتصال بها تجديدات تربوية في طرائق التدريس، وتنظيم التعليم وتطوير نظمه التقليدية، وإزالة الفواصل بين الحقول المعرفية، وغير ذلك من البدائل التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات في إطار تصميم المناهج التربوية وتطويرها.[42]

ث. تقويم المخرجات التعليمية: ينبغي أن يهدف تقويم المتكوّن في هذا الأخير إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف المتوصل إليه، والتدخل المستمر للدعم والتقوية؛ قصد تقليص ذلك الفارق عن طريق أساليب تقويمية من مثل: بيداغوجيا التحكم، ومختلف أنماط التقويم: المبدئي، التكويني، ...، والتغذية الراجعة.[43] ولما كان ذلك هو هدف التقويم، فإن هذا يتطلب

(40) صحراوي، عبد الله. "المدرسة العربية (الجزائرية) في مواجهة ظاهرة العنف -المناهج التربوية بين فكر الاختلاف وثقافة الائتلاف-"، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، الجزائر: جامعة سطيف، ع4، جوان، 2006م، ص135.

(41) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

(42) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص271.

(43) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

تحديد المسافات التي يتعيّن على التلميذ أن يجتازها؛ لبلوغ الأهداف السلوكية المحددة، من خلال الاعتماد على التقويم التكويني الايديومتريي (المحكّي) المرجع، وذلك باستخدام اختبارات تكوينية متكررة، يَتبعُها وقتٌ إضافي لإجراء تغذية راجعة تصحيحية، وإعطاء معلومات عن المفاهيم الأساسية للمتعلمين غير المتمكنين لإتمام عملية التعلم.

ج - العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم والتنظيم الإداري: ينبغي أن تكون علاقة الأستاذ بالطالب مبنية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالأستاذ يخطط وينظم الفعل التعليمي، ثم يطالب الطلبة بالأهداف، ويشركهم في العمل على تحقيقها، والكل يعمل على تنفيذ العقد والعمل على بلوغ الأهداف المتوقعة. وبذلك يمكن القول إن دور الأستاذ يقتصر على التوجيه والمساعدة والتنشيط، ولا يتسلط في تسييره. وعلى هذا الأساس لا بدّ أن يغلب على الوسط الجامعي التنظيم الإداري المرن الذي يسمح باتخاذ القرارات، وسيولة المعلومات من أسفل إلى أعلى، ومن أعلى إلى أسفل بصورة تفاعلية.[44] وكل ذلك يتطلب مشاركة الجميع في الخبرة، وعدم إقصاء أو تهميش أي فرد من الأفراد المشاركين في العملية التعليمية.

ثالثاً: معيقات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

إن علوم الكون وحدها لا تصنع الحضارة المنشودة؛ لأن الحضارة الحقيقية لا تهمل الإنسان بوصفه إنساناً، من حيث قيمه وخصائصه، التي لا بدّ للجانب الديني القيمي أن يضع معالمها بوضوح، وعلى هذا الأساس فإنه إذا اقتصر التقدم العلمي على وسائل الإنسان وأشيائه المادية فقط، فلا يخرج عن كونه تقدماً مدنياً، ولا يمكن تسميته حضارة، وهذا هو الحاصل اليوم في المدنية الحديثة؛ إذ تتقدم أشياء الإنسان على حساب ذاتيته وقيمه؛ لأن التقدم أهمل إنسانية الإنسان بخصائصه وأشواقه من دائرة اهتمامه. وما أهداف زيادة الإنتاج التي دفعت تقسيم

---

(44) المرجع السابق، ص250.

العمل والاصطفاء المسلكي، وهندسة الأداء، وحذف الحركات غير المجدية في عملية الإنتاج، إلا لون من إلغاء إنسانية الإنسان، وتحويله إلى آلة صماء ينظر إليها من خلال ما تقدمه من إنتاج. ومن الغباء رؤية التقدم في الجانب المادي للعلم والمعرفة والتقنية فقط، كما أنه من الغباء أيضاً عدم رؤية الإصابات التي لحقت بهذا التقدم؛ لأنه اقتصر على وسائل الإنسان وخسر الإنسان نفسه.[45]

وكما هو معلوم فإن كثيراً من دول العالم الإسلامي قد تعرضت للاستعمار، وكان من بين ما أنتجته السياسات الاستعمارية لهذه الدول في المجال الثقافي، هو تشعيب نظام التعليم في هذه الدول إلى شعبتين: تعليم مدني وآخر ديني، هذا النظام الذي لم يكن معروفاً في البلاد الإسلامية قديماً في عصور ازدهارها؛ لأنه في حقيقة الأمر إنتاج من إنتاجات الاستعمار الذي لم يخرج من الدول الإسلامية المستعمرة إلا بعد إضعاف روح الإسلام فيها وإنهاكها مادياً ومعنوياً، مع تفتيت وحدتها والتأثير على مناهجها التعليمية، ففقدت بعض المجتمعات الإسلامية هويتها، واتجهت نحو ما يسمى بالتعليم المدني مُزوَّداً بقدر يسير من مبادئ الإسلام. لذا فإن الطالب في مثل هذا النظام يجد نفسه ضعيفاً أمام تيار المبادئ والأفكار والنظريات الواردة من الغرب القوي بوسائله وأدواته وإعلامه، ومناهجه، وتقنياته المتفوقة، الأمر الذي يولّد لديه الرغبة في الاتجاه نحو تقليد الأقوى.[46]

خطت الأمة العربية والإسلامية خطوات كبيرة نحو النهضة، وذلك إبّان تخلص معظم دولها من سيطرة الاستعمار، وقد ظن جمهور غفير من المواطنين بأن المعركة انتهت عند هذا الحد، وبذلك اكتفت الأمة الإسلامية بترديد شعارات قومية، وغاب عنها أنها في حقيقة الأمر لم تخرج من معركة السلاح إلا وقد دخلت معركة أخرى مفروضة عليها بأساليب خفية، تريد مسخ مقومات هويتها

(45) الطارقي. عبد الله سيدي محمد (محرر). **العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود**، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ج1، 2008م، ص507.

(46) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص12-13.

الثقافية، وهي أخطر من سابقاتها، إنها معركة المناهج الفكرية والثقافية التي ترسبت إلى تراثها الفكري ومناهجها التدريسية. وقد تجند للقيام بهذه المهمة نخبة من الباحثين الغربيين لدراسة ثقافتنا العربية والإسلامية، والغرض من هذا كله هو تطويع المناهج التعليمية وتحويرها لخدمة أغراض ومآرب شخصية. ومن هنا يتضح أن الأزمة العميقة التي يتخبط فيها التعليم الجامعي في الدول العربية والإسلامية، تكمن في مناهج التعليم، وأن الاستعمار قد خرج من أراضيها صاغراً، ولكن بقيت استراتيجياته التعليمية تنخر في قيمها الثقافية.(47)

وبرزت صيحات ترحيبية في الوطن العربي لتطبيق المناهج الغربية بحذافيرها في جامعاتنا، فنجد لويس عوض يلح على تشكيل لجنة أو لجان على مستوى من الخبرة؛ لدراسة مناهج التعليم في البلدان المتقدمة، ومراجعة مناهجنا على غرارها، عادّاً ذلك هو الطريق الحقيقي للعصرنة، ولذلك لا بدّ أن نحذو حذوهم في العلوم الاجتماعية كمّاً وكيفاً، مع التركيز الخاص على جغرافيا بلادنا وتاريخها دون مبالغة في عبادة السلف.(48) وقد تعدى الأمر به إلى اتهام تراثنا بالسذاجة والقصور، ومن ثمّ ينبغي طرحه جانباً، وينبغي علينا الارتماء في أحضان المناهج الغربية، فهي طريق النجاة؛ إذ يقول: "فهل يحق لنا أن نأمل في بناء دولة عصرية، إذا كان أبناؤنا يقتاتون على هذا الغذاء العقلي من سذاجات المعرفة وخزعبلات العقائد؟ أليس أجدر بنا أن نسير في الطريق الذي تسير فيه الدول العصرية، فنعيد صياغة مناهجنا وبرامجنا وقراراتنا على غرار ما يدور في المدارس الغربية."(49) فأي مجال لتحقيق التكامل المعرفي في ظل مثل هذه الصيحات والاتهامات للتراث الإسلامي؟!

(47) بخوش، عبد القادر. نحو توحيد المناهج التعليمية في الجامعات العربية والإفريقية، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، فعاليات الملتقى الدولي: إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي 28–30 أبريل 2001م، الجزائر: جامعة سطيف، ع1، 2004م، ص132.

(48) لويس، عوض. **ثقافتنا في مفترق الطرق**، بيروت: دار الآداب، ط2، 1983م، ص36.

(49) المرجع السابق، ص77.

ونتيجة الافتتان بالحضارة الغربية، بدأت الترجمة للكتب المقروءة بلغة الدراسة التي تمت في الدول الغربية، ترجمةً حرفية بأمثلتها وحالاتها الشخصية، وبيئاتها، وأدواتها، هذا بالإضافة إلى أن بعض هذه المؤلفات تصدر غالبيتها عن علماء يهود فكراً وتوجهاً، فينعكس ذلك في كتاباتهم، وتبدو سمومهم في مؤلفاتهم المنافية للإسلام في نظرياتهم.(50) بلغة غريبة عن العالم الإسلامي؛ لأنها وضعت للتعامل مع وقائع تختلف تماماً عن تلك التي تسوده. ثم إن اللغة نتاج البيئة الطبيعية والثقافية، محاولة التعبير عنها وتكوين مواقف منها، وحيث تستخدم هذه اللغة لتتماشى مع وقائع طبيعية واجتماعية مختلفة، فإنها لن تفلح إلا في تكوين صورة مبهمة عن الوقائع الجديدة، ذلك أن اللغة في الأساس حامل معنى، والمعنى الذي تشحن به أول الأمر هو ذلك الذي تستمده من البيئة التي نشأت فيها، وحين يطلب من اللغة ذاتها التعبير عن وقائع مختلفة، فإن ذلك يعني توسيع دلالة العبارة لتحمل معنى جديداً، يزاحم المعنى الذي صاحب العبارة عند صيغتها الأولية، ولا يمكن للعبارة أن تؤدي هذا المعنى الجديد؛ لأنها قد أتت على معنى مختلف تماماً ولا يترك مجالاً للمعنى الجديد، فحين يقول الفرنسي مثلاً: "une belle femme" (امرأة جميلة) فإن لهذه العبارة الفرنسية دلالة محدودة بوضوح؛ لأنّ البيئة الفرنسية تقوم على مقاييس الجمال في الثقافة الفرنسية. فاللغة هنا تؤدي وظيفتها بشكل طبيعي، أما حين يستخدم المتعلم في العالم الإسلامي الجملة نفسها للتعبير عن إحساسه بجمال امرأة مسلمة فإن الالتباس -لا بدّ- حاصل في هذه الحال، فمقاييس الجمال الإسلامية تختلف عن مقاييس الجمال الفرنسية. ومع أن منطوق العبارة واحد، إلا أن الدلالة تختلف حسب البيئة التي تستخدم فيها، وهنا يتنازع العبارة معنيان؛ معنى أصلي وآخر مرادف، وتظل العبارة عاجزة عن أداء المعنى المرادف، وهذا يؤثر على العبارة ذاتها، فهي لم تعد عبارة فرنسية

(50) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص11-12.

خالصة؛ لأنها حملت معنى إسلامياً لم يكن في أصلها، وهي ليست عبارة إسلامية؛ لأنها في بنيتها تنتمي إلى اللغة الفرنسية.(51)

وإذا كانت اللغة والترجمة تعدّان من إشكالات التكامل المعرفي، فإن تصنيف العلوم الذي عرفته البشرية منذ أفلاطون إلى اليوم، يعد إشارة ضمنية لنفي فكرة التكامل المعرفي، والوقوف عائقاً أمامه، خاصة عندما نجد أن بعض التصنيفات تهمل بعض العلوم التي قد تعدّ من أهمها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن "أي تصنيف للعلوم أو المعارف ليس مجرد عملية ترتيب عشوائية، وإنما يعكس معايير كل أمة في النظر إلى أهمية كل علم من العلوم، وبالتالي يعكس فلسفتها التربوية."(52) فعلى سبيل المثال نجد أن ابن سينا يقسم العلوم إلى قسمين: علوم نظرية، هدفها حصول اليقين بالموجودات، وعلوم عملية، غايتها تنظيم الفعل الإنساني.(53)

وقد يُردّ إهماله العلوم الإسلامية إلى تأثره وافتتانه بالفكر اليوناني آنذاك؛ إذ ظن أنهم وحدهم أهل العلم والمعرفة، ليعيد التاريخ نفسه ويفتتن كثير من علماء العالم الإسلامي اليوم ومثقفيهم بالفكر الغربي، ظناً منهم بأن الغرب وحده أهل العلم والمعرفة.

ولعل القول بتصنيف العلوم والدراسات والكليات في الجامعات إنما هو من قبيل الأمر الواقع، ومن ثمّ فكل كلية تنتظم من الأقسام ما هو متجانس، كما لو كان تصنيفاً لمجموعات من العلوم في دراسة مستقلة، والمشتهر في واقع الجامعات أنها تجعل أقسامها وكلياتها على صنفين: الأقسام والكليات الأدبية/الإنسانية، والأقسام والكليات العلمية/التطبيقية. والجامعة الحديثة في العالم الإسلامي ذات

---

(51) سعد، محمد إسحاق. **صراع الأنتلجنسيا في إفريقيا، ندوة الثقافة العربية الإفريقية في مواجهة التحديات الراهنة**، ليبيا: دار الكتب الوطنية، ط1، 2006، ص225-226.

(52) نصر، محمد. "تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع42-43،، 1427هـ، ص99.

(53) عباس، إحسان. **رسائل ابن حزم**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، 1987م، ص11.

صلة وثيقة بمثيلاتها في العالم الغربي؛ لأنها تقليد لها، وهي لا تخرج غالباً عن ذلك التصنيف، إلا في ما تمثّل في الجامعات الإسلامية، وبعض فرائد لأقسام تنفرد بها جامعة دون أخرى، فكيف لتصنيف الكليات والأقسام، ومن ثم العلوم والمعارف، وفقاً لذلك؛ أن يسمح بتجسيد مشروع التكامل المعرفي؟(54)

إن المتأمل في سياق تشكّل جامعات العالم الإسلامي المعاصرة، يدرك أنّ تشكّل معظمها لم يكن مثار نقاش مجتمعي، يطمح للتعبير عن الهوية الثقافية للمجتمعات الإسلامية، مما يحدد موقع الجامعة بوصفها تعبيراً عن العقل الجماعي لمجتمعاتها، ولم يكن أيضاً مثار نقاش فلسفي يحدد وظيفتها التاريخية، وهكذا ستعبّر الجامعة في العالم الإسلامي لدولة ما بعد الاستقلال عن "الإيديولوجية السياسية السائدة"، وعن "النماذج المعرفية المهيمنة". وإذا كان هذا السياق مُحدِّداً للبنية التكوينية للجامعة التي تقوم على الفصل بين العلوم الإسلامية (كليات أصول الدين، كليات الشريعة...)، والعلوم الإنسانية والحقوق، ثم العلوم الحية والهندسة، فإن تداعيات هذا الوضع القائم على فلسفة "فصل العلوم والمعارف"، في سياق التحولات التي تدفع بها تيارات "السوق المعولم"، التي تمثلها النخبة التكنوقراطية في نظامنا السياسي، ينتهي اليوم إلى العمل على "تهميش" العلوم الإنسانية والاجتماعية، ما دامت النخبة التي تمثل هذه الأخيرة فاقدة لاختيارات فكرية مستقلة، وقابلة للاندراج في مسلسل شرعنة القرار العام. كما أن هذا الموقف السياسي الذي يتبناه تكنوقراطيو النظام السياسي، يتماشى مع تيار عالمي يعمل على "أقصدة الحياة"؛ أي إخضاعها للمنطق الاقتصادي المقاولاتي، الذي يعلي من شأن المهارات والتقنيات على حساب القيم والمعارف في بناء المنظومة التكوينية، وهو ما سماه الفيلسوف يورغن هابرماس بـ "تيار المصلحة"، الذي يعلي من شأن العلوم التقنية على حساب المعرفية التأملية ذات الرهانات المجتمعية والتواصلية.(55)

---

(54) الطارقي. **العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود**، مرجع سابق، ص504.

(55) العزماني، عز الدين. **الجامعة المغربية ورهان التكاملية المعرفية**، مرجع سابق.

إنّ فلسفة "فصل العلوم والمعارف"، لم تتوقف عند إحداث اللاتكامل المعرفي على مستوى الأفراد، بل تعدت إلى إحداث ذلك اللاتكامل إلى مستوى الجماعات والمجتمعات، فالمتأمل في واقع التعليم الجامعي في معظم الدول الإسلامية، يدرك أن الاهتمام بالتعليم المدني وإهمال التعليم الديني قد أخذ صورة أخرى أوسع وأكثر سلبية، تمثلت في الاهتمام بالعلوم الدقيقة، وإهمال شبه تام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، التي تعدّ العلوم الشرعية جزءاً منها. وبطبيعة الحال إذا كان التعليم هو المسؤول بدرجة كبيرة عن بناء الشخصية السوية للمواطن، فإن هذا يقودنا إلى النظر في الجانب الثقافي والمعنوي ذي الأثر على الهوية؛ لأن الاهتمام بالعلم الطبيعي التطبيقي، لا يغني عن الاهتمام بالجانب المعنوي الأدبي."[56]

إنّ الأثر المنشود للتكامل المعرفي يتجاوز المصالح الذاتية الشخصية للمتلقي؛ لأن ذلك يعني اضطلاعه بما يرفع من شأن الجانب الروحي للمجتمع بالموازاة مع رفع شأن الجانب المادي كذلك، ومن ثمّ يؤثر إيجاباً في التفاعل الحضاري المحكوم بالقيم العليا الراقية، سواءً من صاحب التخصص الأدبي أو التطبيقي؛ لأن تلك القيم يراد لها أن تكتسب صفة الذيوع؛ إذ تصبح أعرافاً اجتماعية لا يقبل تجاوزها في أي مستوى اجتماعي وجدت، وهذا ما يليق أن يضطلع به التعليم برمته، سواءً التعليم العام أو التعليم العالي؛ لأن الناس يتلقون كثيراً من قيمهم الحضارية على مقاعد الدراسة وفي ردهات المدارس والجامعات، الأمر الذي عظّم أثر التكامل المعرفي في البناء الحضاري للعالم الإسلامي. لكن، أين نحن من ذلك التكامل في ظل هذه التصنيفات والتقسيمات التي تعيق ذلك، وانعدام الاهتمام المتوازن بينها؟

وكما أشرنا، سالفاً، فإن تصنيف العلوم أو المعارف ليس عملية ترتيب عشوائية فحسب، وإنما يعكس معايير كل أمة في النظر إلى أهمية كل علم من العلوم، ومن ثمّ يعكس فلسفتها التربوية، وهذه الفلسفة هي من يوجه السياسة التربوية، وإجراءاتها، ويحدد أهدافها بمختلف مستوياتها، بدءاً بالغايات والمرامي التربوية

(56) الطارقي. **العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود**، مرجع سابق، ص505.

حتى غاية الأهداف التربوية الخاصة والإجرائية، ومن ثمّ فإن واضعيها يقفون حاجزاً أمام تجسيد مشروع التكامل المعرفي، لا سيّما في ظل انتشار مشكلة التطرف الفكري في العالم الإسلامي لدى هؤلاء، ليس في التعليم الجامعي فحسب، بل في مختلف المراحل التعليمية. وهنا نتساءل: ما معنى التطرف الفكري؟ وكيف له أن يساهم في إعاقة تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي؟

يرى سمير نعيم أحمد أن التطرف الفكري هو أسلوب مغلق للتفكير، يتسم بعدم القدرة على تقبل أية معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة، أو على التسامح معها. ويرى هذا الأسلوب أن المعتقد صادق مطلقاً وأبديّ، وأنه يصلح لكل زمان ومكان، وأنه لا مجال لمناقشته ولا للبحث عن أدلة تؤكده أو تنفيه، وأن المعرفة كلها بمختلف قضايا الكون لا تُستمد إلا من خلال هذا المعتقد دون غيره، مع إدانة كل اختلاف عن المعتقد، والاستعداد لمواجهة الاختلاف في الرأي أو حتى التفسير بالعنف، وفرض المعتقد على الآخرين ولو بالقوة.[57]

ويتخذ التطرف صورتين: تطرف نحو الفكر اللاديني (فكر الاستغراب)، وتطرف في الفكر الديني. فالتطرف نحو الفكر اللاديني: هو انحرافٌ ذو صلة مبتوتة عن واقع الحياة الاجتماعية في البلدان العربية والإسلامية؛ لأنه محصور في ثلة تنكرت للدين الإسلامي بوصفه مقوماً أساسياً لمجتمعها، وتبنت أفكاراً قائمة على الإلحاد بوجود الخالق وتشريعه المحكم. وتبنى أصحاب هذا الفكر أطروحة نهضة المجتمعات بالفلسفة والعلم، وألغوا الدين من هذه المعادلة العرجاء.[58] ويبدو ذلك واضحاً إذا علمنا أن مبتعثي العالم الإسلامي هم في غالبيتهم علماء وطلبة درسوا في الجامعات الغربية، وتتلمذوا على أيدي علماء الغرب، وافتتن بعضهم بهذه الدراسات سمينها وغثها، حقها وباطلها، صحيحها وسقيمها، وعقب

---

(57) العموش، أحمد فلاح. **أسباب انتشار ظاهرة الإرهاب، (دراسة من منظور تكاملي)**، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، 1999م، ص97.

(58) النجار، عبد المجيد. **عوامل الشهود الحضاري**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1999م، ص51.

هذا الافتتان أصبحوا يرددون بكل فخر ما درسوه هناك عند عودتهم لأوطانهم.(59)

ولعل من أسباب الخلاف مع هذا الفكر هو أنه لا يفهم الإسلام إلا بإسقاطه على نموذج "الدين" كما عرفه تاريخ الغرب، وهو ذلك الدين الذي روجت له مؤسسة الكنيسة بوصفه قائماً على مبدأ الفصل ما بين مملكة الله ومملكة قيصر، ومن ثمّ يكون الفصل بين الدين والحياة العلمانية والسياسية العامة هو الأصل، وأن ممارسة الكنيسة للسياسة وتداولها في الشأن العام خروج على ذلك المبدأ الديني، وإقحام للدين في ما لا يجوز له التفكير فيه، فضلاً عن الاشتغال به. وحينما يأتي الإسلام بفلسفته الإصلاحية، وبنظرية التكامل التي توفق بين متطلبات الجسد وتطلعات الروح، التي تعيد الانسجام إلى حياة الإنسان، بعد أن عرف هذا الإنسان تمزقاً في الأديان والمذاهب السابقة، فإن الفكر العلماني سيتشكل في هذا الطرح؛ لأنه لا يفهم الدين إلا على غرار ما جسدته له الكنيسة من معانٍ تقول بالقطيعة التامة بين مملكة الأرض وملكوت السماء.(60) وكل ذلك ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالفصل الحاد والمصطنع بين المعرفة والدين، فقد كانت نتيجة الالتزام بهذا المبدأ محاصرة العلم في المحسوس فقط، وإفراغه من المضامين والقيم الدينية والرؤية الفلسفية الكلّية المعبّرة عنها. وأصل هذا المبدأ دعوة أوجست كونت الشهيرة: "الإنسان يجب أن يطبق العلم وليس الدين لتنظيم حياته."

وهذه الأزمة، في جوهرها، وإن كانت قد أفرزتها الحضارة الغربية التي أرست أسس الثورة العلمية في ظل خيبة أمل وزهد في الدين، فإن المسلمين قد تأثروا بهذه الأزمة تأثراً مباشراً نتيجة انفتاحهم -الذي لا فكاك عنه- على تلك العلوم، التي لا تعبّر عن قيمهم ولا عن رؤيتهم للعالم، وقد أسهم ذلك في تقنين الخروج عن التصور التوحيدي .كما أسهم -في المقابل- عجز العلوم الإسلامية عن تفهم الظواهر الاجتماعية والعلمية، وعجز المشتغلين بمباحث العلم الشرعي ونتيجة

(59) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص11.

(60) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص8.

للتعقيدات المعاصرة عن المساهمة في تنظيم الحياة في هذا العصر، في تعميق الأزمة المعرفية، ومحاصرة العلم الشرعي وتضييق دائرته.[61]

وإذا كان التطرف نحو الفكر اللاديني أعاق تجسيد التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، فإن التطرف في الفكر الديني، الذي يصطلح عليه بعدة تسميات مثل: الغلو، والتنطع، والتشديد، يعدّ كذلك من العوامل المحبطة لتجسيد التكامل المعرفي، من خلال ثلة من المتعصبين المتشددين التي رأت أن العلوم الغربية تقوم على مفاهيم خاطئة تجعلهم يرفضونها، ويعدّونها دخيلة على الإسلام؛ إذ يرون أن هذه العلوم هي علوم يغلب عليها الاتجاه المادي البحت، وأهملت الجانب الإيماني والوحي ومدى تأثيرهما في الإنسان إهمالاً كبيراً، وتستخدم المنهج التجريبي الذي يجزئ السلوك ويقوم بعمليات التعميم غير الصحيحة.[62]

فكيف لفكرة التكامل المعرفي أن تتجسد في ظل هذا الغلو في الدين الإسلامي، ورفض الآخر مهما كانت صفته. والفصل المتبنى بين العقل والوحي، وبين الفلسفة والشريعة، الذي تبناه واعتقده بعضهم وعلى رأسهم عابد الجابري، الذي يتضح في قوله: "وبالتالي التأكيد على الخطأ الناجم عن محاولة دمج قضايا الدين في قضايا الفلسفة أو العكس."[63]

وإذا كان التطرف الفكري له قسط في إعاقة تجسيد مشروع التكامل المعرفي في العالم الإسلامي، فإن عجز بعض علماء المسلمين عن التحليل النقدي للنظريات الغربية ومسلماتها الدخيلة على الإسلام وأسس ذلك، بسبب عدم إحاطتهم إحاطة عميقة بأسس الشريعة الإسلامية ومسلماتها. وعدم تمكنهم واطّلاعهم على التراث الإسلامي وإسهاماته في إغناء الحضارة الإسلامية، وعجزهم عن تقديم بدائل

---

(61) أبو بكر، محمد أحمد. **برنامج التكامل المعرفي الخطة العلمية (1) 2009-2012**، مرجع سابق، ص13.

(62) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص56.

(63) ابن رشد. **تهافت التهافت**، مرجع سابق، ص256.

تتفق مع المبادئ الإسلامية. كلها أمور ساهمت كذلك في إعاقة ذلك.[64] وهذا دليل على العجز الذي يعانيه بعض علماء المسلمين، كلٌّ في مجال تخصصه، في تحقيق الاجتهاد والإبداع اللذين يستهدفهما مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي.

رابعاً: معيقات تحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

إذا سلمنا بأن مشروع التكامل المعرفي يهدف أساساً إلى تحقيق الإبداع والاجتهاد، وأمعنّا في حال الأنظمة التعليمية الجامعية القائمة في أغلب دول العالم الإسلامي، وحلّلنا الخلفيات التي قامت عليها، وشكل انتظام مكوناتها، والمقاومات التي تواجهها كل محاولات التغيير لوضعيتها، لأمكن القول باستحالة تحقيق ذلك المشروع لأهدافه. فالمستقرئ للمنظومات الجامعية في العالم الإسلامي، يدرك بأنه يغلب عليها طابع الأنظمة التكوينية الدمجية المتمركزة حول تبليغ المعرفة، التي ترتبط بتغطية كمية المعلومات والحقائق على حساب التأمل والتفكير. ويظهر ذلك واضحاً في صرف جهد ووقت المتكوِّن في حفظها دون الفهم العميق لها، والاهتمام بالنتائج السريعة المباشرة والمتمثلة في حشد المعلومات والمهارات، دون الاهتمام بتوظيفها في الحياة اليومية.[65] فهي بذلك تنمّي لدى المتكوِّن رؤية للواقع متسمة بضيق الأفق، ومحدودية البدائل، وتبعده عن الواقع المركب، المتنوع، وتجعله يتقمص القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، ويخضع لسلطة الواجب والحق، وتلقنه نماذج جاهزة من المعارف، تنتمي غالباً إلى الماضي، وتكون هذه المعارف على شكل أقسام وفروع، وتتخذ صيغة رقمية، وذات طبيعة يقينية غير قابلة للتغيير أو التعديل، مع هيمنة المحتويات الفكرية والثقافية.

---

(64) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص13.

(65) الأعسر، صفاء. **إسهام علم النفس في نظام التعليم**، مصر: المجلس الأعلى للثقافة، 2001م.

وهذه الوضعية المزرية للتعليم الجامعي في أغلب دول العالم الإسلامي، التي لا يمكن أن تفسح مجالاً لتحقيق مشروع التكامل المعرفي، تمخضت أساساً عن الاستناد إلى جملة من الخلفيات الفلسفية، والإبستمولوجية، والسيكولوجية، والسوسيولوجية، والبيداغوجية، منبثقة في الأصل من معيقات تجسيد التكامل المعرفي، التي تم التحدث عنها سابقاً. ففيما يتعلق بالخلفيات الفلسفية والإبستمولوجية، فتتلخص في النظر إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة ثابتة غير قابلة للتغيير، ونفي وجود فروق فردية بين الأفراد، والنظر إلى أن المعرفة واقعة خارج الذات، واكتسابها دائماً يكون من الخارج، ولا علاقة للفرد في بنائها، فهي ذات طبيعة موضوعية خالصة. أمّا بالنسبة إلى الخلفيات السيكولوجية فتعزى إلى عدّ الفرد غير قادر على التحكم في سلوكاته، واكتسابه للمعرفة يكون عن طريق الإشراط والتكرار. وأما الخلفيات السوسيولوجية فتتمثل في النظر إلى الحياة الاجتماعية، ومعايير الجماعة أو المجتمع هي المهيمنة، وما على الفرد إلا الانضمام إلى الجماعة والاندماج أو الانصهار فيها، والتطبع أو التقولب بمعاييرها وبالعناصر المكونة للثقافة المرغوب فيها اجتماعياً.

في حين تتلخص الخلفيات البيداغوجية: في تركيز التربية على دمج المتعلم في ثقافة المجتمع، أو الثقافة المرغوب فيها اجتماعياً عن طريق الترديد والإعادة (التكرار)، والتطبيق وفق تعليمات محددة خطوة خطوة، والحفظ والتذكر، وصياغة محتويات دراسية جاهزة لها صلة وثيقة بثقافة المجتمع، أو بالثقافة المرغوب فيها اجتماعياً.[66]

وإذا كان انتظام مكونات العملية التعليمية بالجامعة وفقاً لما سبق ذكره قد أعاق وأحبط محاولات الاجتهاد والإبداع، فثمة أمور أخرى زادت الإعاقة إعاقة

(66) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص60 وما بعدها. انظر أيضاً:

- فرحاتي. **فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص177.

والإحباط إحباطاً، ويتمثل ذلك في سلوكات فردية وجماعية عرقلت الجهود المبذولة لطرح الأفكار والحلول الهادفة إلى التغيير في نمط العمل ومساره، وهي سلوكات تدل على الخوف من التغيير ومقاومة المؤسسات الجامعية له، وتفضيل حالة الاستقرار وقبول الوضع الراهن.(67) ويذكر عبد الله الطجم جملة من الأسباب التي تؤدي إلى مقاومة التغيير التنظيمي، وهي ذات ارتباط واضح بالإبداع والاجتهاد اللذين يستهدفهما مشروع التكامل المعرفي، منها:(68)

– التمسك بالمألوف والخوف من المجهول؛ إذ يميل الإنسان إلى المحافظة على المألوف والمعروف والاطمئنان إليه؛ لأنه يرى أن ذلك أكثر أمناً وسلامة، وهذه الرغبة في الأمان جعلت الفرد يفضل التعامل مع الأمور والحلول التي من الممكن التنبؤ بنتائجها، بدلاً من التعامل مع المواقف الغامضة والدخول في عالم المخاطرة، فتجد المديرين والأفراد في المؤسسات الجامعية يشعرون بوجوب الالتزام بالقواعد والأنماط التي تم إيجادها في السابق، التي تم استخدامها في حل المشكلات، ومن ثم تطبيقها على أيّة مشكلات تواجههم؛ إذ في اعتقادهم يُعدّ الخروج عن هذه القواعد والأنماط شيئاً غير مقبول. وفي ذلك يقول "راولسون" (Rawlison): "إن التمسك بالقواعد والأنظمة السائدة التي تشير إلى الرغبة في البقاء على المألوف شيء مهم، لكن إذا ما حرصنا على أن يسير كل شيء وفقاً لما مضى، أو تبعاً للخطة المعدة سلفاً في كل الأحوال، فإننا يجب ألا نتوقع الإبداع."(69)

– العادات؛ إذ يشعر الفرد بالارتياح لأنماط السلوك والعادات والتقاليد التي اعتادها، فنظريات التعلم ترى أن الفرد يكوّن عادات سلوكية تحدد طريقة تصرفه، وكيفية استجابته للمواقف، ولذلك فكثيراً ما تكون عاداته في التفكير من أكبر العوائق التي تحول دون انبثاق أفكار جديدة.

---

(67) المعاني، أيمن. **الولاء التنظيمي: سلوك منضبط وإنجاز مبدع**، عمّان: مركز أحمد ياسين الفني، 1996م، ص91-93.

(68) الطجم، عبد الله. **التطوير التنظيمي**، جدّة: دار حافظ، ط1، 2000م، ص17.

(69) هيجان، أحمد عبد الرحمن. **المدخل الإبداعي لحل المشكلات**، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، 1420هـ، ص421.

– الإدراك: يختلف الأشخاص في إدراكهم للأمور باختلاف خبراتهم وتوقعاتهم ودوافعهم. فمثلاً منهم من يفسر التغيير تفسيراً إيجابياً، بينما يفسره بعضهم الآخر تفسيراً سلبياً.

– التجربة السابقة: الفكرة الجديدة حينما ترفض بسبب التجربة السابقة، فإنها لا تعدّ جديدة بالمعنى الواقعي، وهو دليل على قيام المنظمة الجامعية بتجارب سابقة في مجال التطوير، وهذا إن دلّ على ديناميكية القيادة في المنظمات الجامعية في جانب، فإنه يشير في جانب آخر إلى عدم وجود شفافية حول التجارب السابقة، وهذه مشكلة حقيقية في الإدارة العربية الحكومية منها خاصة؛ إذ يتم التكتم على التجارب الفاشلة، وعدم إلقاء الضوء عليها، ويفصح فقط عن التجارب الناجحة.

– التمويل؛ إذ مما لا شك فيه أن كل تغيير يحتاج إلى موارد مادية وبشرية، وأي نقص فيها، سواء كان موضوعياً أو غير موضوعي، سيحول دون حدوث التغيير المنشود.

– الوقت: يمكن عدّ الوقت سبباً موضوعياً لمقاومة التغيير في الأمور المتعلقة بالإنتاج الإعلامي، الذي ينبغي توافر عنصر السرعة فيه، إلا أنه لا يمكن عدّه في الأفكار التطويرية ذات الأمد البعيد، التي تسعى لتطوير العمل بشكل عام؛ إذ تلجأ المنظمات إلى الحلول القريبة ذات النتائج الملموسة، أكثر من استهدافها حلولاً قد تستغرق وقتاً، ولو كان يفتقر تماماً إلى الموضوعية.

– الإدارة: يعدّ تعنت الإدارة أو عدم قدرتها على تقبل الفكرة الجديدة من أسباب مقاومة التغيير؛ إذ يتم ذلك بناء على مسوّغات غير موضوعية، وهو سبب يفتقر تماماً إلى الموضوعية.[70]

وعلى هذا الأساس يعدّ ثبات فلسفة التعليم الجامعي في المجتمع، وهياكل وطرق العمل ومحاربة التغيير، سعياً من القيادات الحالية إلى الحفاظ على

(70) الرفاعي، عبد الله بن محمد بن حسن. "تكوين وتنمية القدرات الإبداعية في المؤسسات الإعلامية"، الرياض: **المجلة العربية للإعلام والاتصال**، س3، ع3، مايو 2008م، ص43–132.

أماكنها حتى الممات، بحجة الحفاظ على استقرار المؤسسات، والمحافظة على المكتسبات التاريخية، وهذا يعدّ أحد أكبر التحديات التي تعرقل مشاريع التكامل المعرفي في تحقيق الإبداع والاجتهاد في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي.

خاتمة

من خلال العرض المفصل لمعيقات مشروع التكامل المعرفي ومتطلبات تجسيده في العالم الإسلامي، وتحقيق أهدافه، لاحظنا أنّ السياسات الاستعمارية التعليمية لدول العالم الإسلامي وما خلفته من أنظمة تعليمية، ورواسب فكرية وتشويه للتاريخ الإسلامي وإسهاماته، وافتتان الشعوب المستعمَرة بها، وتصنيف العلوم، وتسييس الجامعات وأقصدتها، وانتشار ظاهرة التطرف، وعجز علماء الأمة الإسلامية عن التحليل النقدي للنظريات الغربية ومسلماتها، والإحاطة بأسس الدين الإسلامي ومسلّماته، كلها أمور تساهم في إعاقة محاولات تجسيد مشروع التكامل المعرفي.

ورأت الدراسة أنّ تجسيد مشاريع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي لا تقف عند هذا الحد، وإنما تتعداه إلى نمط النظام التعليمي القائم على تحقيق أهدافه، وأن إسناد ذلك إلى أنظمة تعليمية دمجية مكرسة للجمود الفكري، ومحبطة لمحاولات الاجتهاد والإبداع سيكون مصيرها الإخفاق والهدر التعليمي. ورأت كذلك أنّ مقاومة التغيير من بين أهم معيقات تجسيد أهداف التكامل المعرفي وتحقيقها.

وفي ظل معايشة العالم الإسلامي للعديد من المعيقات التي تقف أمام تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، وفي ظل قيام أنظمته التعليمية الجامعية وفقاً لنمط الأنظمة التعليمية الدمجية المكرسة للجمود الفكري، والمحبطة لمحاولات الاجتهاد والإبداع، يمكن القول باستحالة تجسيد مشروع التكامل المعرفي وتحقيق أهدافه في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي.

وحتى ننهض بمشاريع التكامل المعرفي، وتجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي؛ لا بدّ لدوله من تحقيق استقلالها التام في جميع المجالات (سياسياً، واقتصادياً، وثقافياً) قبل أن تفكر في ذلك أصلاً؛ لأن الخائف والـمُسيَّر والجائع والـمُقَيَّد والعَبد والمحجور عليه والـمُقَلِّد لغيره لم يشهد له الماضي بأي إنجاز مقبول، فكيف للحاضر وما يقع فيه، أو المستقبل وما سيقع فيه أن يشهد له بذلك؟ بعد ضمان دول العالم الإسلامي لاستقلالها التام، وتجسيد مشروعها التكاملي المعرفي، عليها أن تجسد آنذاك مبدأ الوسطية في شؤون حياتها، والتحول من أقصدة الحياة إلى الجمع بين أنسنتها وأقصدتها في الوقت نفسه والكم والكيف نفسيهما.

ولتيسير تجسيد التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه، يتعيّن وضع المشكلات التربوية التي يعيشها النظام التعليمي الجامعي في العالم الإسلامي في سياقها المعرفي الطبيعي، والعودة إلى العهد الراشدي في عقلانيته، والخلدوني في اجتماعيته، والشاطبي في سلفيته بوصفها نقطة انطلاق حضارية جادة.

ولتفعيل دور التكامل المعرفي في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي من خلال تحقيق الاجتهاد والإبداع الذي يستهدفهما، لا بدّ من تغيير النظام التعليمي الجامعي من النمط الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى النظام التربوي الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك، وذلك من خلال تحويل الأهداف من اجتياز المتكوِّن للامتحان إلى التكوين، وتحويل الوسائل من تراكم المعلومات إلى تنمية التفكير والإبداع، وتوظيف الوسائل واستثمارها، وتحويل التقويم من كفاءة الاستظهار إلى كفاءة الأداء.

الفصل الرابع

عوائق التكامل المعرفي في مجال العلوم الاجتماعية في العالم العربي والإسلامي

يوسف حنطابلي[1]

مقدمة

التكامل المعرفي في العالم العربي والإسلامي، من القضايا التي تثار حولها نقاشات كثيرة في الملتقيات والمؤتمرات، انطلاقاً من التجربة التاريخية للعالم الإسلامي في مجال العلوم العقلية والنقلية، والقدرة التي كان يتصف بها في إدماج العلوم والمعارف، التي كانت سائدة في الحضارات السابقة في المجال التداولي العربي والإسلامي؛ تحقيقاً للتكامل المعرفي في إطار علاقة تكاملية بين الإنسان والطبيعة والنص الديني، واستخلاصاً للتجارب المعرفية التي عرفها العالم العربي منذ عصر النهضة، في محاولة تجاوز عصر الانحطاط الذي يؤشر له من خلال توقفه في مواكبة التقدم، الذي حصل في الفكر الإنساني، الذي كان الغرب مبادراً في تحقيقه بداية من عصر نهضته في القرن الخامس عشر، كاشفاً عن عصر التوقف الحضاري للعالم العربي الإسلامي.

وهنا بدأ النقاش لمحاولة استشراف مستقبل العالم العربي في مجال العلوم

(1) دكتوراه في علم الاجتماع من جامعة الجزائر، أستاذ علم الاجتماع في جامعة البليدة سعد دحلب/ الجزائر. البريد الإلكتروني:youcef1966@hotmail.com

الاجتماعية والطبيعية والدينية، وتحقيق التكامل فيما بينها، وجعلها تنسجم في رؤية واحدة وموحدة، تنطلق من نظرة الإنسان المسلم في التعامل مع القضايا المصيرية التي تواجهه في عصر العولمة، وهو مسؤول عن إيجاد حلول لمشاكلها وأزماتها في تحقيق الشهادة الحضارية والخلافة؛ شهادة تقيم الحجة على الإنسانية، وخلافة تحقق العدل الإلهي، والغاية من الوجود الإنساني فوق الأرض.

إن مهمة تحقيق التكامل المعرفي تقتضي استخلاص التجارب، التي مر بها العالم العربي والإسلامي من خلال محاولة تعرف المحاولات المتعثرة التي كانت تسعى إلى تحقيقها. ولعل من بين الأهداف التي كان ينشدها عصر النهضة بطريقة واعية أو غير واعية هو تحقيق هذا التكامل، للاستئناف الحضاري والفكري. والتجارب في ذلك متعددة من خلال محاولات الأفغاني ومحمد عبده ومحمد رشيد رضا والكواكبي وسعيد النورسي وابن باديس ومالك بن نبي وعلاّل الفاسي وغيرهم. وقد جاءت محاولاتهم في ظل الاستعمار الغربي للعالم العربي والإسلامي، لكن كل هذه المحاولات كانت بمثابة عمل فردي وجماعي حددته استراتيجية المقاومة ومناهضة الاستعمار. وما إن بدأ العالم العربي يدخل مرحلة الاستقلال، وتصفية الاستعمار، والخروج من التبعية الفكرية والسياسية، حتى جاءت مرحلة العمل المؤسسي والأكاديمي في تحقيق التكامل المعرفي؛ بغية تكوين جيل يأخذ مسؤولية الاستئناف الحضاري، لكن هذا الأمر لم يكن باليسير والسهل، بل اعترضته عوائق وحواجز كان على العالم العربي تحديها ورصدها لتجاوزها والقطيعة معها.

ويحاول البحث تعرف هذه العوائق في مجال العلوم الاجتماعية عامة، وعلم الاجتماع خاصة، للكشف عن واقع هذا العلم، وسبب عدم تحقيق التكامل المعرفي بين هذا العلم، والمرجعية الدينية والحضارية للعالم العربي والإسلامي. ونعتقد أن علم الاجتماع هو العلم الأهم، الذي يساعدنا على فهم

آليات (ميكانزمات) التكامل المعرفي، انطلاقاً من الخصوصية الحضارية للعالم العربي والإسلامي.

ولقد نحونا في هذا البحث المنهج النقدي الإبستمولوجي، واستعنا بالمفاهيم السائدة في هذا الإطار للخروج برؤية موضوعية، تتقصى الأسباب الكامنة في عدم تأسيس علم اجتماع عربي إسلامي يخرجنا من المأزق المعرفي، الذي أوقعنا فيه الغرب منذ عصر النهضة، وجعلنا لا نفهم ذواتنا إلا من خلال أدواته ومفاهيمه.

أولاً: مفهوم التكامل المعرفي ومتطلباته

الوظيفة الأساسية للفكر هو أن يكون واعياً بدوره الحضاري والرسالي، وأن يستوعب رهانات الحاضر ومتطلبات المستقبل. ولعل الفكر العربي والإسلامي حاول منذ عصر النهضة القيام بهذا الدور من خلال تجربة أنتجت لنا عدداً من المفكرين والمصلحين. وفَهمُنا لهذه التجربة هو في أنها كانت محاولة لتحقيق التكامل المعرفي من خلال استحضار التجربة التاريخية للعلم الإسلامي، ومحاولة تحيينها في إطار التحديات الحضارية التي عرفناها منذ ذلك العصر. ولعل حضور ابن خلدون في عصر النهضة مؤشر على هذه المحاولة، من خلال اهتمام محمد عبده وخير الدين التونسي وغيرهما بالمقدمة، التي جاءت في رؤية متكاملة للوجود، مكنّت ابن خلدون من تفسير الظواهر الاجتماعية والعمرانية، مستنداً على النصوص الدينية، ومعبّراً عن عدم التناقض بين كلام الله وفعل الله في التاريخ؛ أي بين قوانين الشريعة وقوانين الطبيعة، سواء الطبيعة الإنسانية أو الطبيعة المادية.

وبذلك نفهم أن التكامل المعرفي هو محصلة التداخل بين قوانين التاريخ، والطبيعة والنص الديني، من خلال رؤية واحدة تحقق الانسجام بين شرع الله وخلق الله، فالإشكالية التاريخية هي أبعاد الوعي الحضاري للأمة، وما تنتجه من أفكار ومفاهيم تعبّر عن ذاتها وحضورها التاريخي، وكذا الوسائل التي تستعملها

تلك الأمة للإجابة عن أسئلتها، وهذه الوسائل هي التي يُتَوسَّل بها من خلال استحضار العلوم الطبيعية والاجتماعية والعلوم الدينية أساساً.

ويعدّ التكامل المعرفي من بين القضايا القديمة والحديثة، التي يطرحها الفكر العربي قديمه وحديثه. ففي كل مرحلة كانت تصاغ هذه القضية وفق لغة كل عصر، متجلية من خلال مفاهيم ومصطلحات تعكس قاموس الثقافة التي تريد أن تفكك إشكالية التكامل المعرفي، لمحاولة التوفيق بين المصادر المعرفية وفق نسق معرفي واحد. وقد طرحت هذه الإشكالية من خلال ثنائية العقل والنقل عند علماء الكلام، ثم انتقلت إلى ازدواجية الشريعة والحكمة عند الفلاسفة، وفي العصر الحديث من خلال إشكالية الفكر الديني والفكر العلمي لدى النخب الفكرية العربية والإسلامية في عالمنا المعاصر. إلا أن الفاعل الأساس في طرح هذه القضايا، هو ذلك المفكر أو الفيلسوف[2] الذي أراه جسراً رابطاً بين الحقول المعرفية المختلفة كالدين والعلم، لا سيّما أن العلم يتفرع إلى علم طبيعي وعلم إنساني.

ومن ثمَّ فأزمة الفكر العربي -في تحقيق التكامل المعرفي- تتمثل في غياب الدور الوسيط الذي يقوم به الفيلسوف والمفكر بين الحقول المعرفية المختلفة، مترجماً نظريات العلم المختلفة، من خلال لغة تُحدِث التواصل والتكامل بين مختلف العلوم في إطار نموذج (برادايم)[3] يحدث الانسجام والتناغم بين مختلف هذه المعارف.

وفي هذا الإطار يجب أن ندرك أن هذا العمل لا يخلو من نسبية تاريخية واجتماعية وحضارية، فما أن تحدث بعض القضايا الطارئة في أيّ من مجالات

(2) هنا يمكننا أن نحدد المفكر وحدةً فردية أو جماعةً تتشكل وفق كتلة تاريخية تعرف بفئة المثقفين.

(3) يمكن العودة إلى:

- كون، توماس. **بنية الثورات العلمية**، ترجمة: شوقي خليل، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، سلسلة عالم المعرفة، 1992م.

المعرفة، دون أن يجد النموذج المعرفي تفسيراً لها وفق منطقه، عندها يحدث الاختلال، فيفقد التكامل المعرفي مسوّغ وجوده. وهنا يتدخل الفيلسوف ليعيد التوازن وفق منطق جديد، أو نموذج جديد، ليحُدِث التواصل بين المجالات المختلفة التي تأثرت بتلك الثورة المعرفية، التي أحدثها، تفسيراً ما للقضية الطارئة، ذلك التفسير الذي قد يتعارض مع المنطق الذي أوجد ذلك التكامل المعرفي.

وأزمة التكامل المعرفي في عالمنا العربي، تتمثل في عجزنا عن استحداث هذا النموذج المفقود في منظومتنا الفكرية والثقافية؛ إذ لم يستطع الفيلسوف الذي توكل إليه هذه المهمة من إحداث التواصل بين المجالات المعرفية المختلفة، فأراد كل مجال الاستقلال بالعقل العربي الإسلامي، فحدث أن حصل نوع من تهافت العقل العربي، وحصلت القطيعة العقيمة، فانبسطت على كل المجالات الأخرى، ولم يجد كل مجال ما يحركُ وما يحرِّكُه، على اعتبار أن التكامل المعرفي هو مطلب معرفي، يفرض التواصل والاتصال بالرغم من مظاهر الجدل الذي قد يحصل نتيجة تغير النموذج الذي يؤطرها.

فالتكامل المعرفي هو ذلك النموذج الذي يتأسس من خلال تواصل علوم عصر ما في مرحلة تاريخية معينة؛ إذ يحدث الانسجام بين العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الدينية وفق نسق معرفي يفسر مجمل الظواهر في رؤية واحدة وموحدة، وتوكل مهمة هذا التكامل للمفكر الذي يوحد كل مجالات المعرفة في لغة واحدة، تُحدِث التكامل المعرفي بين علوم الإنسان والطبيعة والشريعة.

لقد اخترنا في بحثنا عوائق التكامل المعرفي في العالم العربي والإسلامي، من خلال رؤية نقدية تناقش نموذج العلوم الاجتماعية وعلم الاجتماع أساساً، وعياً منا أن التخطي الأساس لإحداث الوثبة الحضارية للعالم الإسلامي هو تأسيس علوم الإنسان؛ إذ تكون متأصلة ثقافياً واجتماعياً، ومنطلقة من خصوصية العالم الإسلامي الحضارية.

ثانياً: دواعي النقد المعرفي (الإبستمولوجي) لعلم الاجتماع في الوطن العربي

لعل الانطلاق من تحليل الفكر النهضوي من منظور اجتماعي (سوسيولوجي)، قد يجعل القارئ يفهم أن المقاربة السوسيولوجية هي تلك التي تنزل إلى الواقع الملموس، وتستنطقه من خلال تلك الأدوات والتقنيات، ومنهجية عدّت الوسيلة الوحيدة لا غيرها، لإنتاج خطاب اجتماعي سوسيولوجي علمي. وهنا يتبادر إلى أذهاننا السؤال الآتي: ماذا نفعل بالكتابات والإسهامات الفكرية التي أنتجت في حقل العلوم الاجتماعية، ولم تستعمل هذه التقنية، بل هي مناهضة لها بالأساس، على أساس أن هذه التقنيات تستعدي مساءلتها في مدى نجاعتها ومصداقيتها في جمع المعطيات الموضوعية، التي تعكس الحقيقة كما هي، بل قد تكون مشوهة لها أو تعطي لنا غير الحقيقة؟

إن هدف المقاربة السوسيولوجية يتحدد في الاقتراب من الواقع، ومحاولة فهمه وتحليله موضوعياً. وثمة طروحات فلسفية وعلمية ترى أن الفكر و(الواقع)، لا يمثلان، إذا جمعناهما، الواقعَ بمفهومه الواسع. وكأن الدراسة التي تسعى إلى أن تكون علمية هي تلك التي تنفصم مع الفكر، وتنشغل بمسائل الواقع العيني الملموس، بحكم أن الانشغال بالفكر هو من اختصاص الفلسفة، أو البحث الغيبي (الميتافيزيقا)، ومن ثمّ التحليل السوسيولوجي الذي يطمح للعلمية يجب أن يحدث قطيعة مع الفكر. إلا أن هناك توجهات فكرية عكس هذا الاتجاه، ترى أن الواقع بمفهومه الواسع يمكن أن نقاربه من خلال مسالك متعددة، والتوسل بمناهج متنوعة. حتى إنّ هناك من يرى أن اللغة قد تكون وسيلة جدّ فعالة لفهم الواقع، بحكم أنها أكثر الوسائل حضوراً للتعبير عن العالم، وتحتوي أسراراً معرفية باكتشافها، يمكن أن نلج بها إلى الفكر والواقع في آن واحد. فقد يكون الفكر ومن خلاله اللغة والخطاب، وسيلة أو نافذة تسمح لنا برؤية الواقع المعبر عنه، وهنا تبرز أهمية علم الاجتماع بوصفه علماً يسمح لنا بدراسة شرطية الفكرة وظرفيتها في الوقت نفسه، وبحكم أن هذا الواقع له حضور في الفكر، ومن

خلال هذا الأخير، يمكن أن نلج إلى الواقع، مع التسليم بأن الفكر والواقع، بالمفهوم الضيق، يحددان ذلك الواقع بمفهومه الواسع.

ونحن لا ندخل في هذا المقام في تحديد الواقع بالمعنى الضيق؛ لأننا قد ننزلق في بعض الطروحات التي يبدو أن الزمن السوسيولوجي والفلسفي قد تجاوزها؛ أي البُعد المادي في تحديد جوهر الواقع بالمعنى الضيق، سواء في إطار العلاقات الاجتماعية في صورتها الاقتصادية (ماركس)، أو صورتها النفسية الغريزية (فرويد)، أو في بُعدها الاجتماعي المحض (دوركايم). وكذلك بعض الطروحات الفلسفية في إطار نظرية المعرفة التي تفصل بين الفكر، أو العقل والواقع الحسي الملموس، الذي لا يدرك إلا بالحواس، بوصف العقل لا يمارس إلا دور المرآة العاكسة التي تنعكس عليه العوالم الملموسة بواسطة الحواس. وفي هذا الإطار نقول إن الواقع هو هذا وذاك. إن الواقع هو كل ما وقع في تاريخ الإنسانية، وكان من إنتاجها، سواء أكان ذلك فكراً أم صناعة أم علاقات وغيرها من تجليات حضور الإنسان في علاقته بالطبيعة. وكذا لا ننسى علاقته بالنص الديني المنزل الذي يعدّ معطى لا يمكن إنكاره في تحديد وجهة الإنسانية من الناحية الحضارية.

ثالثاً: إشكالية علم الاجتماع في الوطن العربي بين سؤال التأصيل وسؤال التأسيس

1 - الإشكالية المفقودة

إن الوضعية التاريخية التي نحن بصدد التطرق إليها من خلال وضعية علم الاجتماع في الوطن العربي، هي تلك التي ميزت النصف الثاني من القرن العشرين، ويمكن القول إن كل الأقطار العربية عرفت ما يسمى بنشوء الدولة الوطنية، بعد معركة طويلة خاضتها ضد الاستعمار -بتعدد أشكاله- منذ القرن التاسع عشر وحتى النصف الأول من القرن العشرين. وفي هذا الإطار انتقل

الخطاب عن الواقع العربي من الخطاب النهضوي، الذي نشأ أساساً في القرن التاسع عشر مع الرواد الأوائل للنهضة العربية، إلى خطاب العلوم الاجتماعية الذي تبنته الدولة الوطنية. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الدول العربية لم تهتم بهذه العلوم بوصفها علوماً ناقدة ومحللة للإشكالية أو المسألة الاجتماعية، ومن ثمَّ يتم على قاعدتها تبني المشروع الاجتماعي الذي سوف ينطلق من الواقع، لكي يتأسس عليه من خلال نظرة علمية له، بل كان المشروع هو عملية إسقاط نماذج اجتماعية على الواقع، ويأتي علم الاجتماع لكي يسوّغ هذا الإسقاط، فعلم الاجتماع سوف يعرف نشأة له في كنف هذه الدولة الوطنية، وذلك من خلال بُعده المؤسسي والأكاديمي؛ وهنا كانت المسألة السياسية، وأساسها الدولة، هي مسوّغ وجود هذا العلم.

لقد أسست الدولة الوطنية المعنى الذي كان ينطلق منه علم الاجتماع، ووجهت البحث (العلمي) من خلال ظرفية سياسية، حسب المشاريع والتوجهات العامة التي كانت تراها استكمالاً للاستقلال السياسي، فكان علم الاجتماع ريفياً أو حضرياً عندما تبنت الدولة الثورة الزراعية، وكان صناعياً تنظيمياً عندما كانت توجهاتها تتبنى الثورة الصناعية، إلخ. لقد كانت الدولة حاجة إلى أيديولوجية تحدد ذاتها أكثر من علم يحلل ذاتها؛ انطلاقاً من ذاتية المجتمع الذي تأسست عليه.

لقد كان علم الاجتماع يدرس الشيء كما أريد له أن يكون، وليس كما هو في حد ذاته، فأصبح يدرس ظواهر افتراضية مفروضة وليست عينية تعكس تطور المجتمع في حد ذاته. إنها محنة هذه العلوم التي انطلقت منذ البداية لخدمة خيارات سياسية مسبقة، ومن ثمَّ لا يمكن فهم أزمتها بمعزل عن المتغيرات التي نشأت فيها. وإذا كانت العلوم الاجتماعية عامة، وعلم الاجتماع خاصة ذلك الخطاب البديل عن الخطاب النهضوي،[4] فعلينا أن نبحث عن الخيط

(4) هنا نقول إنه حتى الخطاب النقدي سوف يتبنى خطاب علم الاجتماع لممارسة النقد الحضاري والفكري للعالم العربي، على الرغم من أنه ينطلق من أدبيات الفلسفة والتاريخ على غرار مالك بن نبي، وعبد الله العروي، والجابري، ومحمد أركون، وهشام شرابي، وغيرهم.

الهادي الذي كان سيربط بين علم الاجتماع والفكر النهضوي، في إطار عملية تراكم معرفي بين الفكر والعلم، على أساس أن العلم هو استجابة للإشكالات التي يطرحها الفكر، وهنا سنجد نوعاً من القطيعة بينهما في أدبيات الخطاب السوسيولوجي الأكاديمي؛ إذ لا نجد للخطاب النهضوي أي حضور في معاهد العلوم الاجتماعية وخاصة علم الاجتماع، بل سيظهر الخطاب السوسيولوجي المرتبط بالخطاب النهضوي خارج الجامعات والمعاهد، من خلال الأعمال الحرة التي ظهرت بوصفها فكراً نقدياً غير أكاديمي بالمعنى الدقيق للكلمة، أو خارج تخصص هذه العلوم. ونحن نرى أن محاولة مالك بن نبي ومصطفى الأشرف -في حالة الجزائر على الأقل[5]- كانت هي أول مبادرة في هذا الميدان، زيادة على أنه "لم ينشأ البحث... في الظواهر الاجتماعية. كما تبين من المثال السابق في سياق صيرورة تاريخية مجتمعية سياسية معرفية عامة، كما هو عليه الحال في تاريخ الغرب، بل إنه نشأ في إطار عمليات التغريب التي فرضتها رياح التأورب القوية.[6] من خلال الاستعمار، وكذا الإرث المعرفي الذي تركه بعد رحيله، وكان مسبوقاً بحركة من الأكاديميين الذين تتلمذوا في الجامعات الأوروبية في بداية القرن العشرين.

إن نشأة علم الاجتماع في الوطن العربي عرفت نوعاً من علاقة قطعية ووصلية في الوقت نفسه؛ قطعية مع الفكر النهضوي الذي كان عليه أن يستأنف إشكاليته، لكي يحولها إلى انشغال علمي تعيد طرحه العلوم الاجتماعية عامة وعلم الاجتماع أساساً، ومن ثَمَّ يحصل التطور المنطقي في الفكر الذي عبّر من خلاله عصر النهضة عن إشكاليته، التي لم تكن بدرجة كبيرة من العلمية. ووصلية مع الفكر الغربي

(5) كما لا نستثني هنا المساهمات التي قام بها المتخصصون في علم الاجتماع من خلال عمل حرّ لم يكن يندرج في المنطق الأكاديمي؛ أي دراسة بالمعنى الكلاسيكي. ولعل تحرر علماء الاجتماع من القوالب الأكاديمية قد يساعدهم أكثر على إنتاج خطاب سوسيولوجي أكثر أصالة واقتراباً من الواقع الاجتماعي عوض الانقياد للمناهج التي قد تشوه الواقع.

(6) عبد اللطيف، كمال. "تأصيل العلوم الإنسانية في الفكر العربي المعاصر: الشروط المعرفية والتاريخية"، **مجلة فكر ونقد**، الرباط، س2، ع18، أبريل 1999م، ص15.

الذي كان سائداً، من خلال النظريات التي أريد أن تكون أدوات لتحليل الواقع العربي ولم تكن وليدة هذا الواقع، مع استمرار تأثير السوسيولوجية الكولونيالية التي كانت تدرس الواقع العربي من منظور استعماري.

لقد حدث قطع حيث كان من الواجب أن يكون وصل، وحدث الوصل حيث كان من الواجب أن يحدث القطع أو الفصل. فعندما يدرس الطالب الغربي علم الاجتماع، أو أي علم يعنى بالظواهر ذات العلاقة بالتاريخ والمجتمع في كل أشكالها وتمظهراتها التي تخص ذاته الجماعية، يكون على اطلاع واسع بكل الأدبيات الفلسفية والفكرية التي نتجت عن عصر النهضة، والأنوار الأوروبي بصفة عامة؛ فالفرنسي والإيطالي والإنجليزي والألماني... يشعر كل واحد منهم أنه ينخرط في الإشكال المعرفي، الذي أنتجته مجتمعاتهم في خضم عصر النهضة الذي شاركت فيه كل هذه الثقافات، بحكم وحدة الإشكال التاريخي والمعرفي والديني. ومن ثمَّ نجد أن علم الاجتماع، الذي تبلور في القرن التاسع عشر–الذي يعد استجابة وإجابة لهذه الإشكالات– قد عبّر عن الهم التاريخي لهذه المجتمعات في تجاوز أزمتها الثورية، والدفع بالأوضاع تحت فكرة التقدم إلى الأمام. وإزاء هذا الواقع نجد الطالب الجزائري والمصري والتونسي وغيرهم في مجال العلوم الاجتماعية، منفصلاً عن الفكر الذي أنتجه عصر النهضة العربية؛ إذ لا يجد هذا الطالب في أدبيات علم الاجتماع ما يمكن أن نسميه بسؤال النهضة في تكوينه الأكاديمي. إنه الاستلاب الفكري وغربة هذه العلوم، ليس بحكم نظرياتها التي قد نستفيد منها إذا وعينا رهانات نهضتنا وثقافتنا، ولكن من حيث غربة المشتغل بهذه العلوم عن أفكار النهضة العربية، خلافاً لما هو في الغرب.

إن الدراسات السوسيولوجية الأكاديمية في العالم العربي –التي لا ننكر وجودها– هي أرخبيلات متناثرة ومشتتة، لا وصل بينها أو جسر يربط بعضها ببعض، كما تنعدم فيها العلاقة التكاملية التواصلية؛ فكل مفكر أو عالم اجتماع يسبح وحده منقطعاً عن غيره؛ إذ إن الدراسات الجادة لا تنخرط في عملية جماعية

تشكل حقلاً معرفياً يؤدي إلى تراكم معرفي قد تنبثق عنه نظرية سوسيولوجية، هي ثمرة هذا الجهد المتكامل في شكل جماعي؛ إنها العملية التي تتأسس عليها المدرسة السوسيولوجية، سواء كانت وطنية أو جهوية أو إقليمية، التي قد تتحول إلى نظرية تعبّر عن إشكالية العالم العربي، الذي تربط أجزاءه قواسمُ مشتركة معرفياً وثقافياً واستراتيجياً، وتكون أفكار عصر النهضة هي الرابط الفلسفي والمعرفي بين هذه الدراسات.

من هنا علينا أن نعي وضعية علم الاجتماع، ونعي الرهانات التي جعلته علماً مدرسياً (سكولاستيكياً) ليس له علاقة بالواقع؛ إذ لم يستطع إلى هذه اللحظة مساءلة النظريات السوسيولوجية مساءلة تعيد النظر في شرعيتها المعرفية المطلقة، كما تم تلقيها باسم العالمية والكونية، التي جعلتنا -في معظم الأحيان- نعتقد في إطلاقيتها أكثر من الذي أنتجها، فـ "أحياناً تطرح هذه الإشكالات، من منظور مجرد، دفاعه أن العلم عالمي، فتنقل إلينا بعض الإشكالات التي ننتجها ولم نسهم فيها، تفرض علينا الإشكالية العلم في المجتمع الصناعي الرأسمالي المتقدم، مع اختلاف الخصائص بين مجتمعهم ومجتمعنا، جذرياً وتاريخياً، ونشأة وتطور العلوم لديهم ونشأتها وتطورها لدينا.[7] وباسم هذه الكونية والعالمية نفسها، نجد أنفسنا أكثر دراية ومعرفة بالفلسفة الأوروبية، وأفكار نهضتها وتياراتها، التي تعكس وضعها الاجتماعي والسياسي. ومن درايتنا بأفكار نهضتنا وفكرنا المعاصر التي إن اعتمدناها منطلقاً معرفياً ضرورياً لاكتساب حسنا التاريخي -الذي هو منبع النظريات والمفاهيم التي ينتجها المشتغلون بالعلوم الاجتماعية والإنسانية- لتمكنا من تجاوز غربتنا عن واقعنا وغربة واقعنا عن أفكارنا. إنه الوضع الذي دفع بكثير من المشتغلين بعلم الاجتماع إلى نقد الممارسة السوسيولوجية في إطار مشروع يعيد تأسيس هذا العلم، أو يعيد تأصيله من خلال مراجعة الممارسة

(7) عبد المعطي، عبد الباسط. **الصراع الأيديولوجي وإشكالية العلوم الاجتماعية في المجتمع العربي**، ضمن كتاب: **إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي**، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984م، ص181.

(الإبستمولوجية)، فلعلها تكون مراجعة تعطي للبُعد الإبستمولوجي الأولوية في هذه العملية، بوصفها الوسيلة الفعالة لفهم إشكالات العلم في نشأته وتطوره والأزمات التي تنتابه.

فمن بين المجالات والاهتمامات المعرفية الإبستمولوجية التي يجب أن تدرج في حقل هذا التخصص، هو تعطُّل نشأة علم ما، فكل أدبيات الإبستمولوجية تبحث في منطق سير العلوم والنظريات وتطورها داخل كل مجال معرفي. ولكن السؤال الذي ينبغي أن يطرحه العالم العربي، يتعلق بالبحث عن أسباب تعطل المعرفة العلمية ذاتها.

وقبل الخوض بالتحليل في وضعية هذا الطرح ومسوّغاته المعرفية، أبدأ بذكر أهم البحوث التي اعتمدتها لعرض الوضعية المعرفية والمؤسسية لعلم الاجتماع في الوطن العربي. وحرصي على هذا المنحى نابع من أهمية بيان مدى تجذر خطاب المشتغلين بعلم الاجتماع في الوطن العربي ورؤيتهم النقدية حيال هذا الوضع. فعناوين بحوثهم هي الكافية لأخذ صورة عن الوضع الذي يعرفه التقليد والممارسة السوسيولوجية، فضلاً عن دعوة معظم هؤلاء المشتغلين إلى إعادة تأسيس علم الاجتماع، وإحداث القطيعة مع الإطار المعرفي والمؤسسي لهذا العلم (النظريات)، وذلك بغية إعادة تأسيسه أو تهيئة الظروف لإعادة تأصيله.

وهناك بحوث تدعو إلى تأسيس علم اجتماع عربي، وهي إشكالية مركز دراسات الوحدة العربية. وثمة من يتطرق إلى إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، وهي همّ المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية الذي تتبنى النقد والتأصيل. كما أنّ هناك إسهامات لفردريك معتوق، الذي يتحدث عن المسألة المفقودة لعلم الاجتماع في الوطن العربي؛ أي إن علم الاجتماع في الوطن العربي يفتقد مسألة خاصة به على غرار الغرب، وثمة محاولة عبد الصمد الديالمي في كتابه "القضية السوسيولوجية"، الذي يتطرق فيه إلى التصنيفات التي سادت وأفرزت لنا سوسيولوجيات تعاني كل واحدة منها غربتها الخاصة بها.

وهناك دراسة نشرت عن دار الفكر تحت عنوان "آفاق علم اجتماع عربي معاصر" للدكتور أبي بكر باقادر، وللدكتور عبد القادر عرابي في إطار سلسلة حوارات لقرن جديد، وهي في شكل مقالتين يدافع كل واحد من المؤلفيْن فيها عن وجهة نظر مختلفة في تحديد وجهة علم الاجتماع، وهويته في إطار الآفاق الجديدة لسير المجتمعات العربية.

إن هذه البحوث توحي بأزمة عميقة، تجعل القارئ يشعر بغربة هذه العلوم من خلال البحث عن بديل عنها، حتى ولو كان لهذا المسعى دافعاً أيديولوجياً، أو تحدده أسباب تاريخية، إلا أن عزوف المجتمع عن الاهتمام بهذه العلوم قد يكون مؤشراً يعزز هذا المنحى، الذي لديه حد كبير من الموضوعية والمشروعية.

2 - مخاض تأسيس علم الاجتماع من التبعية إلى الاستتباع

إذا كانت التبعية الحضارية للغرب سمة المجتمعات المتخلفة، أو السائرة نحو النمو، فإن مظاهرها سوف تكون عامة على كل المستويات، "ولو كان الأمر غير ذلك في دراساتنا الاجتماعية، لكان موجباً للاستغراب الشديد، فكيف يمكن لمجتمع هذا حاله أن يكون مبدعاً وخلاقاً في الدراسات الاجتماعية؟."[(8)] وإن حصَّل (إبداعاً) فلا يكتسب شرعية معرفية إلا باعتراف الآخر، بعد تمويله ودعمه. لهذا، فنحن نرى ذاتنا بأعين الآخر فتصبح معرفتنا بذاتنا مشوَّهة، ولا تكون حصيلة تعاملنا مع واقعنا إلا الاغتراب عنه، ومن ثمَّ غربتنا عنه. لذا نجد أنفسنا ونحن نتعاطى هذا العلم وخاصة بطبيعة مؤسسية "نعيد إنتاج الفكر الغربي، استسهالاً للاستهلاك،"[(9)] فأي دارس لعلم الاجتماع في الوطن العربي ومتتبع لتاريخه "يلاحظ، بدلائل شتى، أنه نما على هامش المجتمعات العربية...دون أن يرعاه، أو

(8) أمين، جلال. **بعض مظاهر التبعية الفكرية في الدراسات الاجتماعية في العالم الثالث**، ضمن كتاب: **إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي**، مرجع سابق، ص231.

(9) عبد المعطي، عبد الباسط. **في استشراف مستقبل علم الاجتماع في الوطن العربي: بيان في التمرد والالتزام**، ضمن ملف: **نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة**، سلسلة كتب المستقبل العربي (7)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1986م، ص359-380، 366.

يحس به أحد سوى أتباعه ومريديه وذوي المصالح الحيوية فيه."[10] وهنا يطرح سؤال: "هل ما قُدّم من خلال العلم يعبر عن مضامين منتج أجنبي، أعاد المشتغلون به هذا الإنتاج متأثرين بالمواصفات الغربية لإنتاجه، أم أنهم تأثروا عند إعادة الإنتاج هذه بخصائص ومتطلبات واقعهم الاجتماعي؟"[11] إنه ذلك السؤال الذي تجيب عنه مراحل تأسيس هذا العلم.

إن فكر النهضة الذي كان الصياغة الأولى لإشكالية العالم العربي في اتصاله بالغرب، لم ينبثق عنه انشغال معرفي في محاولة استعادة عناصر تلك الإشكالية علمياً. ومن ثمَّ فإن أزمة العلوم الاجتماعية تجد جذوراً لها في فشل النهضة، من خلال محاولة التفاعل مع الواقع الاجتماعي تفاعلاً إيجابياً، مما يسمح ببروز علوم اجتماعية تحاول صياغة إشكالية النهضة صياغة علمية، وتكوّن لحظة الوعي المعرفي (الإبستيمي) بالواقع.

وهناك وجه آخر من الأزمة يتمثل في كون هذه العلوم، التي أصبحت واقعاً أكاديمياً ومؤسسياً، لم تعد طرحاً وصياغة لإشكالية النهضة في محاولة استعادتها علمياً، ومن ثمَّ تكون هذه العلوم مندرجة في الطرح المعرفي والفكري الذي صاغته النهضة بكل مستوياته وعناصره، وحتى مفاهيمه؛ فـ"في بلادنا كان الارتباط بما يسمى دائماً المناهج الحديثة في الغرب من الإشكاليات الأساسية في تفكيرنا الاجتماعي. كان الارتباط العضوي بالبنية الكولونيالية، ثم تطور هذا الارتباط في عصر الإمبريالية، قد أسهم في الانحراف التاريخي، بمعنى التفاعل الحضاري المتكافئ. كان الاتصال بابن خلدون، فضلاً عن الاتصال بما سبقه من تراكمات العالم العربي في العصر الوسيط، قد تمزق رأسياً وأفقياً؛ بهيمنة السلطنة العثمانية أكثر من خمسة قرون، وبديناميكية العالم الغربي في استيعاب العلوم والفلسفة

(10) سالم، ساري. **الاجتماعيون العرب ودراسة القضايا المجتمعية: ممارسة نقدية**، ضمن ملف: **نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة**، مرجع سابق، ص182.

(11) عبد المعطي. **استشراف مستقبل الاجتماع في الوطن العربي**، مرجع سابق، ص361.

العربية حتى ابن خلدون. ولما لم يتقدم الورثة الشرعيون، حصل على شرعية الإرث القادرون (الغرب) على توظيفه واستثماره وتطويره، بحيث تستحيل العودة إليه كما كان، وإنما لا بدّ من البدء من النقطة التي وصل إليها (أو وصل بها إلينا)، وهكذا أصبح الاتصال بالغرب حتى في ظل الهيمنة العثمانية (تجربة محمد علي في مصر، وخير الدين في تونس) من الضرورات القصوى، ولكن طبيعة الاتصال هي الإشكالية الرابضة في جوف الأزمة التاريخية التي تواجهنا على مدى قرنين. واحتدامها في العلم الاجتماعي الراهن هو جزء من الظواهر العربية الراهنة."[12] وانطلاقاً من هذا الوضع الإشكالي يصبح علم الاجتماع محل نقد وتحليل لوضعيته، ومدى قدرته على فهم واقعه، وهنا يقودنا البحث من مستوى الطرح المؤسسي أو النظري العارض، إلى مستوى التحليل الإبستمولوجي المعمق لأزمة هذا العلم، فالتحليل الإبستمولوجي يدفع الباحث إلى تحليل العلم ونقده على ضوء الفكر الذي ينتجه. وهذا هو موضع نقد الفكر النهضوي، الذي كان أول تعبير عن العلاقة بين العالم العربي والغرب.

رابعاً: أزمة الوعي المعرفي

إن النظام المعرفي الذي أسس للفكر العربي خطابه، وتعامله مع واقعه الذي أنتجه أو كان شرط إنتاجه، جعل هذا الفكر -من خلال الخصوصية الإبستيمية التي تأسس عليها- يدخل في أزمة معرفية لم تخرجه إلى هذا اليوم من تداعياتها ومآلاتها. ومؤشر هذه الأزمة هو الخطاب الأزموي في كل المجالات، سواء المجال السياسي أو الثقافي أو الاقتصادي، فالأوضاع العامة تؤشر لأزمة شاملة على الأصعدة جميعها. ولعل الخطاب غير المؤسس الذي نسمعه من خلال الصدى الذي ترجعه النقاشات والحوارات غير الرسمية، يبين درجة الشعور الذي ينتاب المثقفين في الهوة الحاصلة بين نظرتهم للواقع، والأفكار التي يحملونها عن واقع يأملون أن يتحقق. ولقد حصل هذا الإشكال في إنتاجنا

(12) المرجع السابق، ص89.

الفكري والمعرفي طوال قرن ونصف من الزمن؛ إذ لا يمكن أن نفرق بين الأفكار التي هي حاصل تحليل الواقع وفهمه، والأفكار التي هي حاصل نظرة ينبغيّة تتمحور حول كلمة (ينبغي) لذلك الواقع، فيختلط الموضوعي بالذاتي، والأنا بالآخر، ومتغير الزمان بمتغير المكان، "ذلك أن عوائق النهضة، ليست نابعة من أخطائنا في تصورنا ذاتنا فحسب، أو في تبنينا لتصور غيرنا لها، بل هي نابعة كذلك من تصورنا لغيرنا، ومن تصورنا لتصور غيرنا لذاته."[13]

و"الناظر في الواقع الفكري والثقافي العربي المعاصر، يجد أنه يشهد حالة ليست بالعادية أو الطبيعية في علاقة الفكر بالواقع، أو في طبيعة الخطاب الفكري عامة، وذلك أن الخطاب العربي المعاصر، فيه من الاتصال والانفصال بالواقع، وإنْ كان قدر اتصاله ضئيلاً إذا قيس بمستوى انفصاله. فعلى الرغم من التطورات العنيفة التي يشهدها الواقع العربي اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وثقافياً، إلا أن الخطاب العربي المتعاطي مع هذا الواقع لم يزل إما غائراً في التاريخ القريب، أو تائهاً في التاريخ البعيد، أو تاريخ الذات، أو تاريخ الآخر، أو غائباً عن الواقع يعالج قضايا وإشكالات واقع آخر، أو يتعاطى مع موضوعات(عالمية) حتى يحصل على صفة العالمية، ومن ثم يكون حديثاً أو معاصراً."[14] حتى صارت مشاكلنا تعبيراً عن بُعدنا عن واقعنا، وأفكارنا لا تعبّر عن واقعنا.

لقد تجلى الفكر العربي المعاصر وهو يتأسس على معرفية (إبستيمية) رافضة للواقع، أو هي تريد أن تَمتحن الواقع، لكي يتطابق معها وليس أن تُمتحن على ضوء الواقع ويحصل التطور والتراكم، عبر (ميكانزمات) الدحض والنقد والقطع في إطار عملية الفصل والوصل مع الفكر الموروث، والفكر المنقول على ضوء متغيرات الواقع المتحرك.

---

(13) المرزوقي، أبو يعرب. **آفاق النهضة العربية ومستقبل الإنسان في مهب العولمة**، بيروت: دار الطليعة، ط2، 2004م، ص21.

(14) عبد اللطيف، كمال، وعارف، نصر محمد. **إشكاليات الخطاب العربي المعاصر**، دمشق: دار الفكر، 2001م، ص66-67.

إنها العملية التي تسمح بانبثاق النظرية السوسيولوجية والاجتماعية، التي تكون من تجليات السؤال السوسيولوجي، الذي يتأسس من خلال راهنية الفكر وحسّه التاريخي، الذي يجعله لا يتجاوز لحظته التاريخية عن طريق القفز على الواقع من خلال هاجس معرفي (ينبغيني). بل التطور يكون من خلال الاستئناف التاريخي لعلاقة الفكر بالواقع، من خلال إعمال العقل[15] في الوقائع التاريخية التي تسمح له أن يطور نفسه، ويراجع ذاته دون أن يبقى متعالياً عن الواقع. وهنا لا يمكن أن ندرك الجانب العقلي واللاعقلي في الفكر بحيث يصبح كل طرف، في العملية الفكرية المحدد للإشكالية، يعدّ نفسه أكثر عقلانية أو أكثر معرفة ودراية بمنطقية الواقع. لكن المحك الأساس لهذا الطرح لا يصبح ذا دلالة معرفية، إلا إذا تخطى الفكر العربي عوائقه الإبستيمية، التي تمنعه من طرح السؤال السوسيولوجي المحدد والمؤسس للنظرية الاجتماعية، التي تنطلق من خصوصية الواقع الذي تعكسه، وتنعكس عليه. إن رسالة الفكر[16] هي كشف الواقع وتطويره لكي يتضمنه الواقع، ويتضمن به، في علاقة تطورية تراكمية.

إن تداعيات هذا الفكر على مستوى العلاقات الاجتماعية بصفة عامة، وفي العملية السياسية والثقافية، أفرزت لنا الاستبداد الفكري، المؤسس على فرضية امتلاك الحقيقة، والمؤدي إلى نفي الآخر، فكل طرف "يرى أنه هو الوحيد الذي يملك الحقيقة المطلقة، والآخر ليس لديه منها شيء، إنه مجاف لها ولا يوجد في خطابه ما يستحق النظر."[17] وانغلق النسق المعرفي في إطار موقف أيديولوجي، "فتحول الخطاب العربي إلى عمليات متواصلة من الحجاج الأيديولوجي، وليس

(15) راجع: صافي، لؤي. **إعمال العقل: من النظرة التجزيئية إلى النظرة التكاملية**، دمشق: دار الفكر، 1998م.

(16) حنفي، حسن. **في فكرنا المعاصر**، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ط2، 1983م، الفصل الذي خصصه لرسالة الفكر.

(17) عبد اللطيف، كمال، وعارف، نصر محمد. **إشكاليات الخطاب العربي المعاصر**، مرجع سابق، ص71.

الحوار الفكري أو الانفتاح المعرفي أو الإخصاب الثقافي أو المثاقفة."[18] لقد أصبح العلم والتفكير العلمي، في أدنى مراتب عملية الإنتاج (الثقافي والفكري)، فضلاً عن طغيان الثروة والسلطة على المعرفة العلمية. "وقد أفرز هذا الوضع غربة للبحث العلمي عن المجتمع، بل أحياناً عدائية البحث لطموحات المجتمع وقضاياه نظراً إلى انحياز (العلماء والباحثين) في معظمهم لمصادر القوة السياسية والمالية، وبالتالي أدى ذلك إلى نوع من انفصام العلاقة بين طرفي الخطاب؛ أي بين الواقع والمثقف أو بين المفكر والمجتمع، بحيث أصبح المثقفون قليلي التعاطي مع الناس، كثيري الاتهام والتحامل عليهم، مفرطي التبرير للقوى المتحكمة في المجتمع، ومن ثم أصبح الخطاب العربي المعاصر خطاباً يسير في اتجاه واحد من أعلى إلى أدنى، يقوم على (الوصاية) والتعالي، وأصبح صانعو الخطاب طبقة مصالح خاصة مرتبطة بأهل المال والسلطان. "[19]

لقد أفرز لنا هذا الخطاب فكراً لا يراعي متغيرات الزمان والمكان بين تيار مغترب عن مكانه، وتيار مغترب عن زمانه، فاختلطت الأزمة والأمكنة في بنية معرفية واحدة. فـ"أملت الإعاقة التاريخية على التنوير أن ينوس بين زمن قديم متخيل، وزمن قادم لا يقل تخيلاً، ومنعته، بأقدار مختلفة، عن مساءلة الزمن الحاضر، من حيث هو الزمن التاريخي الحقيقي الوحيد، الذي آل إليه الماضي وينطلق منه المستقبل، فعوضاً عن مساءلة الماضي بخبرة الحاضر، آثر كثيرون التعامل مع الحاضر بخبرة من الماضي، أو إخضاع الحاضر إلى قراءة مستقبلية، ترى ما يجب أن يكون عليه الواقع مستقبلاً، قبل النظر إلى الواقع المعيش في إمكانياته الموضوعية."[20] فأصبح "مفهوم الزمان مفهوماً محايداً أو ساكناً أو سديمياً لا معنى له... وكذلك مفهوم المكان لا معنى له، بل هناك من الحالات ما يتم فيها

---

(18) المرجع السابق، ص72.

(19) المرجع السابق، ص75.

(20) درّاج، فيصل. **في معنى التنوير، حصيلة العقلانية والتنوير في الفكر العربي المعاصر**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2004م، ص94.

تحييد كلا العنصرين."[21] كما أن جلّ القضايا المطروحة على هذا الفكر تناقش في إطار ثنائيات لا ثالث لها، فالخطاب العربي المعاصر هو خطاب حدي فإمّا هو إسلامي أو علماني، وإمّا ماضوي أو حداثي، وهذه الطبيعة الاستقطابية "أضاعت الحقيقة بين طرفيها وفتتت جهود الباحثين والمثقفين في محاولة الانحياز لأي من الطرفين والانتصار له."[22]

لقد طالت الأزمة العقلَ ومبادئه، فلم يعد يتحكم في شرطية إنتاجه، ولا في مشروطية خطابه، ولم يعد يتحكم في الواقع الذي هو أصل وجوده، كما أنه لم يتمكن من استحداث شروط إنتاج معرفي، يتخطى من خلالها النظرة الينبغيّة، لكي ينطلق من معطيات الواقع الراهن، ويؤسس من خلال راهنيته التي تجعل الذات تعانق موضوعها وتستمد على أساسه عناصر تحليله وعناصر تغييره في الوقت نفسه. تلك هي تجليات أزمة الوعي الإبستيمي التي تأسست منذ عصر النهضة.

ولعل مساءلة الفكر النهضوي من خلال البحث عن تجليات الفكر العلمي فيه، ونصيب السؤال السوسيولوجي في أسئلة النهضة العربية، يدفعنا إلى طرح سؤال، يكون هو الخيط الهادي، الذي يجعلنا نفهم مدى تأثير الوعي الإبستيمي في توجيه الروح العلمية، التي تتخذ من الواقع منطلقاً لمعارفها. والسؤال هو: هل يمكن قيام نهضة علمية دون نظام معرفي عقلي؟؛ أي نظام معرفي لديه حس تاريخي يتحلى بوعي إبستيمي ينبثق عنه السؤال العلمي؛ ويسائل واقعه وتاريخه من خلال معرفة أسباب حدوث الظواهر طارحاً السؤال الآتي: كيف تأخرنا وكيف تقدم غيرنا؟

إن الجواب عن الشق الثاني من السؤال يجعلنا نستلهم كل الفكر السوسيولوجي الغربي منذ تأسيسه على يد رواده الأوائل؛ أي منذ أوغست كونت، وكارل ماركس، وماكس فيبر وغيرهم من الرواد الأوائل، الذين حاولوا الإجابة

---

(21) المرجع السابق، ص76.

(22) المرجع السابق، ص77.

عن سؤالهم التاريخي من خلال طرح سؤال سوسيولوجي مفاده: كيف تقدمنا وتطورنا؟ أي: ما هي الأسباب التاريخية والاجتماعية التي أدت بهم إلى هذه الحالة، التي وجدوا أنفسهم فيها، وهي الحداثة الغربية؟ إن تبني الفكر العربي هذا السؤال سيؤدي به إلى معرفة محدودية الجواب؛ أي محدوديته الزمانية والمكانية، وهنا يكون استلهام هذه النظريات الغربية التي حاولت الإجابة عن هذا السؤال بوعي معرفي يقتضي الإجابة عن سؤاله الخاص، وهو: كيف تأخرنا؟ أي الشق الأول من السؤال الذي كان من المفروض طرحه، من خلال استراتيجية معرفية تتبنى الطريقة الغربية دون تبني نتائجها.

لعل هذه الاستراتيجية المعرفية هي ذلك الوعي الإبستيمي، الذي يؤسس نظاماً معرفياً تنبثق عنه نهضة علمية، وهذه النهضة سوف تتجلى تداعياتها في أنماط الوجود كلها، حتى في الأشكال التي تبدو غير معنية بها؛ إذ "ينتج عن النظام المعرفي نماذج سلوكية... تعبّر عن نفسها من خلال العديد من الأشكال الأدبية مثل: الأساطير والحكايات والنوادر والأمثال، والأدب المسرحي والقصصي والروائي، وتعبّر كذلك الفنون التشكيلية عن النماذج السلوكية. فالنظام المعرفي لا يعبّر عن نفسه بصورة واضحة إلا في مجال الفلسفة، ويعبّر عن نفسه في صورة ضمنية من خلال الأشكال الفنية والأدبية السابقة. هذه الخبرة المعرفية، التي تشكل الموروث الثقافي للفرد، هو ما يؤسس ميتافيزيقا العلم، وهو الجانب غير المباشر الذي يتحكم في مجالات النشاط البشري كافة، ومنها النشاط العلمي، سواء من ناحية إنتاجيته أو نوعيته، فالخلفية الثقافية إذن لها الدور الحاسم على الفرد، وقدرته على تفسير ظواهر الوجود المختلفة. هذه المواقف الأولية من الظواهر الطبيعية والاجتماعية تلعب الدور الحاسم في نشأة الفروض العلمية التي تسبق أي نظرية علمية."[23]

(23) عبد الجواد، أحمد. **إشكالية البحث العلمي والتكنولوجيا في الوطن العربي**، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع، 2000م، ص220.

إن إدراك شروط الإنتاج العلمي، يجعلنا نلمس عن قرب درجة الأزمة التي يعانيها العالم العربي في حياته العلمية والعملية، التي أقعدته عن تخطي واقع الانحطاط والتأخر، الذي وجد نفسه فيه منذ عصر (النهضة)؛ إذ ما زالت أسئلته حاضرة في وعينا ولا وعينا، في سجالاتنا وجدالنا، وفي مسكوتنا ومنطوقنا، وفي أفعالنا وردود أفعالنا، ونحن نعيش تجليات هذه الأزمة في كل سكناتنا وحركاتنا، وفي حياتنا الأكثر محايثة لنا؛ أي في أسرتنا وحيّنا وفي حياتنا الأكثر تعقيداً؛ الثقافية والاقتصادية والسياسية، وفي نظرتنا إلى واقعنا، وحتى في نظرتنا لأزمتنا نفسها. و"نحن عندما ندعو إلى تجديد الفكر، نطالب أحياناً، وربما غالباً، بتأسيس علم اجتماع عربي، فتكون النتيجة، عقم التفكير والفشل في إنتاج معرفة بالمجتمع، بل نعود إلى ما قبل ابن خلدون الذي أسهم في تأسيس علم العمران البشري والاجتماع الإنساني، انطلاقاً من معطيات مجتمعية وتاريخية معينة... ولهذا لم يظهر حتى الآن في العالم العربي، عالم اجتماع كبير كابن خلدون، أو دوركايم، أو بيار بورديو، أو جورج بالاندييه،"[24] بل نأتي كل مرة ونادي بتبني النظريات الغربية بدعوى العلمية والعالمية، وكأن العلم والعالمية، لا تعرف منبتها وتربتها الصالحة إلا في الغرب؛ أمّا أرض الثقافة العربية فهي عقيمة عن إنتاج هؤلاء واستنباتهم في بيئتنا. ونحن ننادي بالنظرية الوظيفية عندما يتبناها الغرب، وننادي بالماركسية عندما تأتي هذه الأخيرة لنقد الاتجاه الوظيفي، ونتبنى الحداثة ونتحمس لها، ولكن عندما تتعالى أصوات الغرب لنقد الحداثة نتبنى النظريات النقدية الجديدة. ويظهر ألتوسير، وننادي بإعادة قراءة ماركس، ويظهر ليفي شتراوس وننادي بالبنيوية، ويظهر فوكو وننادي بالحفر، ويظهر دريدا وننادي بالتفكيك. لكن لم يظهر هؤلاء وهؤلاء في أرض الفكر العربي ليكون نقد الحداثة من فكر حداثي جديد ينبع من أفكارنا ويؤشر على مشاركتنا في نقد الحداثة، بل كل أعمالنا النقدية ما هي إلا تطبيقات تؤشر لتراكم معرفي مُقلِّد، والتوسل بالمناهج النقدية الغربية لقراءة تراثنا وذاتنا، وما هذا إلا استيراد النظريات التي تعيق فعل التنظير فحسب.

---

(24) حرب، علي. **أوهام النخبة أو نقد المثقف**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط4، 2004م، ص156.

لعل أزمة الوعي الإبستيمي كانت في أصلها أزمة حضارية وعاها العالم العربي، منذ أن أدرك أن العالم يتحرك في اتجاه غير الاتجاه الذي كان يعتقد أنه دائماً في صالحه، وهو يعتقد أنه حامل الدين الكامل حين كان يواجه الشعوب والأمم، وكان يرى أنها شعوب غير مسلمة، وليست حاملة لرسالة خالدة؛ فالتجديد الحضاري لا يمكن أن يأتي من أمم كافرة، بل سيأتي -كما كان يعتقد- من هذه الأمة الحاملة لهذه الرسالة التي لها حق الاستخلاف. لكن مجرى التاريخ جعل العالم العربي والإسلامي يستفيق على حضارة -بناء على منطلقه العقائدي- ليست جديرة بحمل راية تمثيل الحضارة الإنسانية. إنها أزمة عقدة الحضارة التي تجعل الأمم تعتقد أن الحضارة لصيقة بهم، فإذا هم أفقدوها -آنياً- فلا بدّ أن ترجع إليهم.

لقد تطرق مالك بن نبي إلى مشكلة الحضارة، وحاول تحليل عناصرها النفسية والاجتماعية، وقام بتحليل دقيق لعصر النهضة؛ إذ هو العصر الذي جاء بعد عصر الانحطاط الذي سماه عصر ما بعد الموحدين. لقد قامت النهضة -حسب مالك بن نبي- وكان الإنسان العربي والمسلم قد ترسبت في عقله وفي نفسه القابلية للاستعمار، ولم يكن ليعي هذه القابلية لو لم تكن هنالك حركة استعمارية جعلته يعي هذه القابلية، التي لولا الوعي بها لما تمكن من مناهضتها وتجاوزها. وهذا ما حصل فعلاً عندما قامت الخطوات الأولى للإصلاح في عصر النهضة، وما أعقبها من حركة فكرية أطلق عليها الحركة الفكرية الحديثة، التي حددناها بفترة ما بعد سقوط الخلافة حتى عام 1967م. لقد عرف العالم العربي نهضة، ولكنها بالنسبة إلى مالك بن نبي مثقلة بفكر وعقل إنسان ما بعد الموحدين، وقد حاول مالك بن نبي أن يحلل هذه الوضعية من خلال كتابه "وجهة العالم الإسلامي"؛ إذ حدد العوامل الداخلية والخارجية للفوضى التي كان يعرفها العالم العربي والإسلامي في تلك المرحلة.

عرف العالم العربي حركة إصلاحية، إلا أنها بالنسبة إليه لم ترقَ إلى درجة الإصلاح الحقيقي. لقد رأى أن العالم العربي كان يعيش "فوضى في الميادين

الفكرية والخُلُقية، أو في ميادين السياسة، وهو نتيجة ذلك الخليط من الأفكار الميتة؛ تلك البقايا غير المصفاة، ومن الأفكار المستعارة؛ تلك التي يتعاظم خطرها كلما انفصلت عن إطارها التاريخي والعقلي في أوروبا."[25] هذه الفوضى جعلت العالم العربي، عاجزاً عن التفكير والعمل في الوقت نفسه، "وهو في المجال النفسي يدل على انعدام الرباط المنطقي (الجدلي) بين الفكر والنتيجة المادية، فالفكرة والعمل الذي تقتضيه لا يتمثلان كُلاً ولا يتجزّأ. والواقع أننا عندما نحلل اطّراد أي نشاط له علاقة بالحياة العامة للنهضة، نجده مبتوراً من جانب أو آخر: فإما فكرة لا تحقق، وإما عمل لا يتصل بجهد فكري."[26] وثمة حركة حديثة في الإصلاح هي الحركة العلمية التي تزعمها مفكرون ومثقفون رمز إليهم مالك بن نبي بطه حسين، الذي يمثل الجيل الثاني من النهضة العلمية والفكرية، لكن باتت هذه الحركة بالنسبة إلى مالك بن نبي مجرد تحصيل معلوم، وليس طرقاً للمجهول (الواقع العربي)، وقد اتسمت الحركة الفكرية الإصلاحية الحديثة بصبغة أدبية جعلت الحركة الإصلاحية تستعيد الموضوعات القديمة، ولو بكلمات جديدة؛ مثل علم التوحيد وعلم الكلام والفقه الإسلامي، وهي موضوعات لا تزيد الإنسان اكتشافاً لعقيدته.

أمّا العلم الحديث الذي (اقتبسه) العالم العربي من أوروبا من خلال الحركة الحديثة، فلم يكن "وسيلة إسعاد، بل كان طريقاً إلى المظهرية؛ ولم يكن ذلك العلم استنباطاً لحاجة مجتمع يريد معرفة نفسه ليحدث تغييرها، بل لم يكن استظهاراً لبيئة نبحث عنها لتغييرها... بل (العلم) في الأعم لم يكن آلة للنهضة، بقدر ما كان زينة وأسلوباً وترفاً."[27] لقد حاول مالك بن نبي أن يؤسس لحركة فكرية من منطلق (سوسيولوجي)، وأن يحلل الواقع العربي الإسلامي، وقد قام بهذه المحاولة، وهو يعي أن العلوم المنقولة عن الغرب

---

(25) ابن نبي، مالك. **وجهة العالم الإسلامي**، دمشق: دار الفكر، ط5، 1986م، ص81.

(26) المرجع السابق، ص83.

(27) المرجع السابق، ص84.

-ومن ضمنها علم الاجتماع- قد تزيدنا جهلاً بواقعنا وبذاتنا، لهذا فإن كنا نرى في هذه المحاولة نوعاً من المحدودية التاريخية، إلا أنها محاولة قد تجعلنا نعي درجة وعي جيل مالك بن نبي بالمسألة الاجتماعية، بوصفها مشكلة حضارية يجب أن تدرس في كليتها، وليس في جزئيتها. ولعل هذه المنهجية هي نفسها التي من خلالها استطاع علماء الاجتماع الغربيون صياغة النظريات الكبرى التي ما زالت توجه وعينا الإبستيمي في دراسة واقعنا الاجتماعي؛ إذ تبنّينا النظرية دون تبنّي فعل التنظير.

خامساً: الخروج من التيه

كان من الممكن لعلم الاجتماع في العالم العربي أن يكتب له النشأة والتطور لو تحققت عمليتان؛ الأولى: أن يكون هذا العلم بوصفه ترجمة معرفية للانشغال الفكري والمعرفي الذي عرفه عصر النهضة، ومن ثمَّ تكون قضايا علم الاجتماع هي قضايا الفكر العربي الذي نشأ منذ ذلك العصر، وكان يعبّر -إلى حد ما- عن قضايا العصر، لتكون هناك استمرارية معرفية في تحويل تلك القضايا من قضايا فكرية فلسفية، إلى قضايا علمية سوسيولوجية تحقق التكامل المعرفي بين النص والواقع، ونظرة الإنسان العربي والمسلم إليهما، منتجاً من خلال ذلك علماً يحقق الغاية لذلك التكامل.

والثانية: أن ينطلق الفكر العربي منذ عصر النهضة في طرح إشكالاته، من قضايا علم الاجتماع كما عرفها التقليد السوسيولوجي في الغرب، على اعتبار أن علم الاجتماع يهتم بقضايا يمكن أن نقول: إنها قضايا تتسم بالعالمية بوصفها مسألة علاقة الحياة الفردية بالحياة الجماعية، وعلاقة الدولة بالمجتمع في إطار عقلنة القوانين، إلى غيرها من القضايا الأساسية التي نشأ عليها التقليد السوسيولوجي في الغرب. وهنا كان بالإمكان للفكر العربي أن يعرف نقلة نوعية في إشكالاته، تكون أساساً لاستمرار التقليد الخلدوني، ومستمدة من الفكر السوسيولوجي ومستجدات هذا العلم.

ولكن المشكلة أنه لم تتحقق أية حالة من الحالتين، فكان الفكر العربي يسبح في سجالاته المعرفية التي تتضاربه تيارات مختلفة ومتناقضة، كما أن علم الاجتماع كان لصيقاً بالمؤسسة الاستعمارية في بداية الأمر. وبعد الاستقلال اهتم بقضايا لم تكن تعبيراً عن الواقع بقدر ما كانت تعبّر عن خيارات سياسية آنية. وهنا يمكن أن نجزم بأن علم الاجتماع في العالم العربي والإسلامي، لم يكن له أن ينشأ إلا في تحقيق واحدة من هاتين الحالتين. فأزمة النهضة، أساساً، لم تتحول إلى نسق معرفي يفرز لنا نظرية اجتماعية تنطلق منها العلوم الاجتماعية في بنائها لإطارها النظري، ومحققة في ذلك التكامل المعرفي المنشود، كما أن أزمة علم الاجتماع في العالم العربي هي في عدم استيعابه لإشكالية النهضة، وتحويلها إلى نسق معرفي يزوده بالمفاهيم الأساسية لمقاربة الواقع الذي يشتغل عليه.

إن الفكر العربي لم يتشكل في الظروف نفسها على غرار الفكر الغربي، الذي استطاع أن يتوصل إلى ضرورة هذا العلم انطلاقاً من خلفية تاريخية ومعرفية، كانت بمثابة ظروف مؤسِّسة له، ومن ثمَّ هي عوامل اختصت بها المجتمعات الأوروبية التي توصلت إلى ضرورة هذا العلم، من خلال وجود وعي إبستيمي لدراسة الظواهر الاجتماعية الناجمة عن الحياة المشتركة، وهي فكرة ناتجة أساساً عن ظهور نزعة إنسانية كانت ترى أن الإنسان هو خالق أفعاله ومن ثمَّ ضرورة إيجاد علم يدرس الظواهر الناجمة عن هذه الأفعال.

لقد كان الاستعمار أول واقع ارتبط به العالم العربي الإسلامي، وكان ثمة ضرورة للتصدي له مع الأخذ بأسباب تفوقه، وهذه إشكالية يختص بها العالم العربي الإسلامي دون غيره. وكان العالم العربي يرى أن تأخره هو ناتج انحرافه عن دينه وتعاليم الإسلام، مما أدى إلى ظهور حركات إصلاحية، رفعت راية التجديد والإصلاح، ومن جهة أخرى كانت ترى بعض التيارات أن التخلف هو ناتج عن عدم اللحاق بالركب الحضاري الغربي، الذي كان الانفصال عن

التفكير الديني هو رهان تأسيس خطاب العلوم الاجتماعية، فالحركة الفكرية في العالم العربي لم تدرج في جدول أعمالها ضرورة دراسة الواقع الاجتماعي قبل تغييره. لقد كان الرجوع إلى الإسلام الأول رهانها الأساس. وهذه النزعة السلفية أو نزعة المرجعية المسبقة عن الواقع، لم تختص بها الحركات الإحيائية فقط، بل حتى الحركات العلمانية أو الحداثية كانت لها سلفيتها ومرجعيتها، وقد حددتها مسبقاً في الغرب. ومن ثمَّ فالتكامل المعرفي لا يحصل إلا إذا انسجم المرجع المعرفي مع المرجع العلمي؛ أي بين النص والواقع في نظرة تكاملية ومنسجمة. إن حدية الخطاب العربي المعاصر جعلت منه خطاباً يراوح مكانه بين قضايا تتحدد من خلال ثنائيات غير موجودة في الواقع، أو يصعب إرجاعها إلى الواقع، وبناء عليه فهي ليست أطروحات تنطلق من الواقع العيني، وإنما مقولات تعتمد على قناعات مسبقة، كما أنها لم تنجم عن تطور الواقع ذاته، بل استوحت شرعيتها من مرجعيات (ميتاواقعية).

إن الفكر العربي المعاصر لم يخرج من ذاته؛ إذ ظل يشتغل بها في محاولة بنائها، ومن ثمَّ البحث عن المسوّغات الاجتماعية التي تسمح لهذه الذات أن تجد نفسها فيها. لذا، لم يستطع إلى غاية الآن أن يخرج ويشتغل بمجتمعه، على اعتبار أن هذا المجتمع هو أساس تكونه، وبالتالي يصبح هذا الأخير هو موضوع تشتغل به الذات العارفة لبناء ذاتها، كونها جزءاً منه. وعلى هذا الأساس تستطيع أن تفهم خصوصيتها. لقد انشغلت الذات العربية بذاتها عن ذاتها، ولم تشتغل بذاتها لذاتها، وهنا ظهرت ذات الآخر بوصفه محدداً لرؤيتها لذاتها. كما باتت مثقلة بترسبات الماضي الذي يقرأ به الحاضر. "لقد كانت المائة سنة الماضية بمثابة عصر تدوين آخر رسمنا خلاله في وعينا، وبكيفية سيئة جداً، صورة للماضي والمستقبل، وللأنا والآخر؛ رسمناها منفعلين لا فاعلين، يقودنا عقل غير واع بذاته؛ عقل تائه يبحث عن تمتين علاقته بعقل الماضي بدل أن يعمل على تدشين قطيعة معه، ويحاول ربط نفسه بعقل العصر بدل أن يكون هو

نفسه إحدى تجليات هذا العصر."[28] وهذه هي اللحظة التي لم ينتقل إليها الفكر العربي، فهو يرى نفسه خارجاً عن واقعه الاجتماعي، سواء بالعودة إلى الماضي، أو الارتباط بالآخر، وهو بهذا المعنى متعالٍ عن واقعه، وإن ارتبط به فلتغييره، وجعله ينسجم معه، بوصفه كينونة قبلية قد تم بناؤها، وليست كينونة بعدية نتيجة لهذا الواقع.

والسؤال الذي يضعنا في السير نحو تأسيس علم اجتماع ينطلق من الواقع العربي، هو: كيف يمكن أن نحقق التواصل مع فكرنا الذي هو نتاج واقعنا، وفي الوقت نفسه تحقيق اللاتواصل مع الفكر الغربي بإحداث القطيعة معه، التي ستكون جزءاً من استيعابنا له؛ إذ يصبح هذا الفكر موضوعاً للمعرفة بعدما كان مصدراً لها، فلا يقتصر العمل على إحداث القطيعة مع هذا الفكر بنقده، ولكن يصبح محل دراسة وتحليل، لتبيان عجزه وقصوره في حل إشكالاته التي لم تعد له إمكانية طرحها، وحلها، لما يعانيه من أزمة دفعته إلى الاستقالة والإعلان عن نهاية الإنسان وموته، ونهاية الحضارة والتاريخ، فهو الإعلان الرسمي عن نهاية هذا الفكر وعجزه على تجاوز نفسه بتجاوز إشكالاته؟

وإذا كان علم العمران بالنسبة إلى ابن خلدون هو المنزلة الغاية التي انتهت إليها التجربة الفكرية للعالم العربي والإسلامي، فيمكن أن نقول إن رهان انبثاق الفكر السوسيولوجي في العالم العربي في العصر الحديث، لا يكون إلا من خلال استئناف التجربة الفكرية الخلدونية، واستلهام إشكالات الفكر العربي منذ عصر النهضة وتفعيله في تناول القضايا المعاصرة المرتبطة بلحظتنا التاريخية. فإشكالية الفكر العربي المعاصر وأسباب تعطله في طرح إشكالية الواقع، هي أنه لم ينطلق من لحظة ابن خلدون الذي يعبّر عن تطور منطقي للفكر العربي الإسلامي، ولو تكلمنا عن واقع العلوم الاجتماعية في الوطن العربي وطبيعة الأزمة التي يعانيها، سواء أكانت أزمة وجود أم أزمة محاولة التأصيل أو التأسيس، يمكن أن نقول: إن

(28) الجابري، محمد عابد. **الماضي والمستقبل... أيهما يحكم الآخر (2)**، http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n52_01.htm

العالم العربي لم يعرف الاستمرارية المعرفية للتراث الخلدوني الذي كان يمكن أن يكون قاعدة ينطلق منها الفكر العربي، لصياغة علم الاجتماع القريب في إشكالاته من واقع العالم العربي. لذلك فإننا نجد خصوصية الفكر الغربي منذ عصر النهضة إلى غاية عصر ما بعد الحداثة، ليس بكونه أنتج واقعاً اقتصادياً وسياسياً جعلنا ننبهر به ونتبعه بوصفه نموذجاً نقتدي به، فإذا كان الحال كذلك، فلماذا لم ننبهر بالفكر الياباني أو الصيني، وبلدان شرق آسيا، فهي دول حققت تطوراً يضاهي التطور الحاصل في أوروبا وأمريكا، وقد يكون النموذج الياباني أكثر حداثة منه؟

إن النموذج الغربي لا يبهر العرب، لأنه حقق تطوراً اقتصادياً واجتماعياً، بل هو تلك الفلسفة التي أفرزتها قرون النهضة والأنوار، التي فصلت مع أساليب التفكير القروسطي، وجعلتنا ننظر إلى هذا النموذج بوصفه النموذج الأمثل الذي كان من المفروض أن نكون نحن من يمثله، بعدما افتكّت المبادرة منا. لهذا فإن نهضة الغرب ليست بالأساس مادية واقتصادية، بل هي -أساساً- نهضة فكرية ومعرفية، وذلك باستحداثها ذلك النمط من التفكير الذي ظهر وتطور منذ النهضة إلى عصر ما بعد الحداثة، المتمثل في نسق العلوم الاجتماعية، التي كان رائدها الأول ابن خلدون. وبناء عليه نصل إلى نتيجة مهمة، هي أن إخفاق النهضة لم يكن بالأساس إخفاقاً مادياً؛ أي اقتصادياً أو اجتماعياً، بل هو إخفاق فكري؛ إذ لم يسمح بانبثاق نسق معرفي على غرار ما حدث في أوروبا، يكون فيه خطاب العلوم الاجتماعية، وعلم الاجتماع -أساساً- محور الانشغال، والاشتغال الثقافي للفكر والفلسفة، الشيء الذي يسهّل تبلور قاعدة إبستيمية تساهم في انبثاق السؤال السوسيولوجي، ومن ثمَّ نشأة النظرية السوسيولوجية.

لقد تميز الفكر الأوروبي بظهور ذلك الخطاب الفلسفي الذي أسس لنظرية المعرفة العلمية، بحكم أنها ظاهرة أحدثها ذلك التلاقي بين الذات العارفة، وموضوع المعرفة في صيرورة تاريخية، كانت هذه النظرية تبحث عن مدى تأثير أحد في الآخر. أمّا العالم العربي وهو يعيش إرهاصات النهضة المرجوة، أو يريد

تحقيق شروط قيامها، فقد أسس لنفسه، وهنا أجازف بالقول: نظرية اللا معرفة، فهو يعود دائماً وأبداً إلى البدايات، يبحث عن عدم وجود ذلك التلاقي بين الذات وموضوعها، وأسباب تعطل المعرفة الحقيقة بالواقع الراهن. وإذا حاولنا أن نقوم بنقد الحركة النقدية التي تبنت نقد النهضة، فيمكن أن نقول: إن هذه الحركة ليست تجاوزاً لفكر النهضة العربية، ولا هي دراسة أو تحليل لنهضة فعلية تحققت على أرض الواقع التاريخي، بل الفكر النقدي يبحث -في اللاوعي- الممارسة النقدية عن عدم تحقق نهضة بالفعل، وهذا ليس طرقاً للبحث العلمي، بل هو بالأساس طرق للبحث الأيديولوجي.

فهل استطاعت الحركة النقدية الجديدة (التركيبية) أن تحدث قطيعة مع المنطلقات الإبستمولوجية للفكر العربي؟ وكيف تعامل الخطاب العربي المعاصر، من خلال الحركة النقدية الجديدة، مع واقعه؟ على أساس أن هذا الفكر كان من أهم انشغالاته، تبيين مدى اغتراب الفكر النهضوي عن واقعه. وما مدى ارتباط هذا الفكر بالواقع، من خلال طرحه لأهم قضايا الواقع العربي؟ وهل نوعية القضايا التي يطرحها يستلهمها من الواقع، أو أنها قضايا سجالية أفرزها هذا الفكر من خلال الصراع الفكري القائم بين التيارات النقدية المكونة له؟ وما مدى استفادة حقل العلوم الاجتماعية من هذا الفكر، على فَرَض أن العلوم الاجتماعية هي في الأساس نتاج تطور الفكر من خلال علاقته، وتعامله مع الواقع، وأن العلم هو من أهم إفرازات هذه العلاقة (علاقة الفكر بالواقع)؟

لقد جعلنا نظرية المعرفة اللاعلمية ننتقل من السؤال الميتافيزيقي للنهضة، الذي يطرح سؤالاً مشرّعاً، هو: لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم؟ (السؤال-الجواب)، إلى سؤال ميتافيزيقي آخر، أو هو السؤال الذي يبحث عن عدم تحقق نهضة، وهو: لماذا أخفقت النهضة العربية؟ إنها الصياغة التي لم تنقلنا من سؤال (لماذا) إلى سؤال (كيف)، الذي يؤسس نظرية المعرفة، ومن ثَمَّ ينبثق عنها السؤال السوسيولوجي. لذلك نجد كل مفكر تابع بالنقد أسباب الإخفاق، ينتهي به الأمر،

وهو يحلل الخطاب، إلى تبني طرح أيديولوجي يعتقد أنه الكفيل بتحقيق نهضة، أو ينسب إلى طرف معين العجز عن تحقيقها. ولعل ثمة خللاً في التوسل بالمناهج النقدية لما بعد الحداثة، التي توصلت إلى نقد الحداثة من خلال الإعلان عن موت الإنسان، أو عن نهاية التاريخ إلى غير ذلك من الإيحاءات التي أدت بأبرز ممثل لتيار ما بعد الحداثة ميشال فوكو إلى القول: بأنّ العلوم الإنسانية لم يعد لها ما يبررها، ما دام الإنسان الذي وجدت من أجله قد مات، وهنا نقول: إن الإنسان العربي[29] لم يولد بعد حتى يتم دراسته، أو حتى تطبيق المنهج ما بعد الحداثي في تحليل أزمته، وهنا المفارقة الإبستمولوجية التي وقعت فيها الدراسات النقدية، وهي أنها تطبق منهجاً نقدياً يعبّر عن موت الإنسان لدراسة إنسان لم يولد بعد.

لقد حصل في تاريخ الفكر العربي الإسلامي أن تم الإعلان عن تخطي مرحلة معينة من التفكير، أسست كل نسق المعارف؛ الدينية والكلامية والفلسفية والتاريخية، وتأسس من خلال هذا التخطي علم جديد يتجاوز الأشكال المعرفية، التي كانت تنسب إلى عمل العقل والنزعة العقلانية، حسب بعض التيارات التي تصنف الفكر العربي بين النقلي والعقلي. ولا يختلف اثنان على أن هذا التخطي حصل مع ابن خلدون الذي كان بمثابة القطيعة المعرفية مع كل أشكال التفكير التي سبقته، سواء أكان منهجياً مع علم التاريخ أم باستحداث علم جديد بديل عن الفلسفة، عندما برهن عن محدودية العقل الذي أقحمته في موضوعات ليست من اختصاصها، وهنا نستطرد بما قاله أبو يعرب المرزوقي، وهو يبين المفارقة التاريخية التي حصلت؛ إذ يقول: "حصل أمر عجب جعل معارضي الفلسفة أكثر فهماً لها بصفتها فعل التنظير من الذين تبنوها. فمن كانوا يوصفون بالنقليين تمكنوا من التنظير الملائم للمجالات التي اهتموا بها (ما يطابق في عصرنا جل العلوم الإنسانية)، بل ونظريات التنظير كذلك، في حين

(29) وهنا نقول إن ميلاد الإنسان العربي يعبِّر عنه من خلال خطاب الميلادات والانبعثات، سواء الديمقراطية أو المواطنة أو الدولة العصرية، وغير ذلك من المشاريع التي يؤشر من خلالها لقيام نهضة في العالم العربي.

أن من كانوا يوصفون بالعقليين اكتفوا بمحاولة فرض الميتافيزيقا الخليطة التي ورثوها عن الأفلاطونية-التوراتية-المحدثة-الهلنستية- دون أدنى سعي على فهم الثورة الحاصلة أمامهم، في المجالات الأساسية من الحياة الإنسانية تجاوزاً للعلم القديم الذي يريدون العودة إليه."[30] لقد كان ابن خلدون سليل المدرسة النقلية الأشعرية التي تلام حسب معتنقي المذهب العقلاني الرشدي، على أنها كانت ردة سلفية مناهضة للفكر الفلسفي البرهاني الذي هو مؤشر التنوير والتفكير الحر والناقد (حسب هذا الطرح)، ولكن الذي حصل هو أن ابن خلدون سوف يتأسس على يديه ذلك العلم الذي سوف تتخطى من خلاله أوروبا الفكر الفلسفي الميتافيزيقي، وتدخل عصر الحداثة بتأسيسها مجال العلوم الإنسانية ونسقها، التي غدت الأسلوب الوحيد للتفكير العلمي في الموضوعات الاجتماعية.

خاتمة

لقد طرحت من خلال هذه المحاولة إشكالية، حاولت أن أبين من خلالها علاقة أزمة علم الاجتماع في الوطن العربي بعوائق التكامل المعرفي في الفكر العربي المعاصر، هذا الفكر الذي لم يستلهم واقعه وعياً إبستيمياً، بل دخل في علاقة رفض وفرض؛ أي كان رافضاً لواقعه وفارضاً عليه فكراً، ليس استجابة لتطلعات هذا الواقع. ومن ثمَّ لم يسمح ذلك ببروز فكر سوسيولوجي عربي إسلامي بعد عصر النهضة.

لقد انتهيت إلى أقصى ما يؤدي به الطرح المنطقي؛ أي إلى نهاية التحليل الذي ينجر عن هذه الوضعية المعرفية؛ على فرض أن إخفاق النهضة العربية هو إخفاق معرفي، لعدم إنتاجها فكراً سوسيولوجياً، على غرار ما حصل في الغرب، الذي استطاع، منذ عصر النهضة، إحداث ثورة معرفية انتهت بالإعلان عن نشأة التفكير السوسيولوجي الذي أصبح بمثابة الدين الجديد. والمقصود به، أن العلم الذي يدرس الواقع -الذي يمثل الشرعية المعرفية والأخلاقية والتشريعية-

(30) المرزوقي. **آفاق النهضة العربية ومستقبل الإنسان في مهب العولمة**، مرجع سابق، ص21.

أصبحت له الشرعية في أن يكون البديل عن كل تفكير، سواء أكان فلسفياً أم دينياً محققاً تكاملياً معرفياً في إطار الثقافة الغربية، التي تنسجم إلى حد ما فلسفتها للوجود مع نظرتها لهذا الأخير. فلو كانت الحضارة الأوروبية هي بالأساس ذلك التفوق المادي والحضاري ببُعده الاقتصادي، فلماذا تظل النموذج الحضاري لكل نهضة؟ بالرغم من أنها مزاحمة من طرف دول وشعوب هم يضاهونها تفوقاً أو أكثر، مثل اليابان والصين والتنانين الخمسة. وهنا أقول: إن تفوق أوروبا يكمن في أفكارها وفلسفتها التي انبثقت عن نهضتها وأصبحت النموذج الذي يقتدى به. ومن ثمَّ فإن خَلَلَنا كامن في العجز عن إنتاج هذا النموذج الفكري الذي يتجلى في خطاب العلوم الإنسانية والاجتماعية. إن التحدي والرهان ارتبط بمخاضنا السياسي والحضاري من خلال القضايا الجوهرية، التي كان علينا الحسم فيها، وتكون في الوقت نفسه مؤشراً لتجاوزنا لهذا المأزق التاريخي.

خاتمة

قامت بحوث هذا الكتاب بتغطية مساحة واسعة من محاور المؤتمر الذي جاء بعنوان: "التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي". إن الجهد المبذول في هذه البحوث قد أتى أكله من خلال ارتباطها المباشر-في الأغلب- أو غير المباشر بعنوان الكتاب، ومن قبلُ بعنوان المؤتمر؛ فبنظرة دلالية إلى مفردات العنوان، سنجدها متضمنة في بحوث الكتاب؛ مبنىً ومعنىً، مما انعكس كذلك على الوفاء بمحاور الكتاب والمؤتمر. ولعلَّ المنهجية النقدية التحليلية، التي اتبعتها معظم البحوث، ساعدت على تفحص مفردات التكامل المعرفي، ودوره في تنقية العقل المسلم من شوائب النظام المعرفي الغربي.

وبناء على استقراء للبحوث المثبتة في هذا الكتاب، نستطيع تصنيفها في ثلاثة مجالات هي:

الإطار النظري التنظري

ركز الكتاب على مفاهيم التكامل المعرفي، والمفاهيم والمصطلحات المتصلة بها؛ مثل وحدة العلوم، ووحدة المعرفة، والتداخل المعرفي، وتشابك التخصصات، وتعدد التخصصات، والعلوم البينية، والعلوم العابرة للتخصص، إلخ. وكشفت البحوث عن العلاقة بين مصادر المعرفة وأدواتها، وعن دور الرؤية الوجودية التوحيدية في عمليات التكامل المعرفي، وانعكاس ذلك على النشاط العلمي والتعليمي.

ولم يهمل الإطار التنظيري لهذه البحوث الحديث عن تاريخ فلسفة العلم من منظور إسلامي، بوصفه أساساً لتحقيق التكامل المعرفي؛ إذ ثمة تصورات نظرية فلسفية، من شأنها أن تقدِّم حلاً لإشكالية الانفصال المعرفي بين الفكر العربي الإسلامي المعاصر، والفكر العلمي الإنساني المعاصر، وحلّها يتم من خلال تحقيق الاتساق بين النظرة الإسلامية إلى العالم، والنظرة العلمية المعاصرة. والتكامل المعرفي لا يأخذ مساراً واحداً، بل يتحرك وفق اتجاهات متعددة؛ إذ ثمة تكامل في داخل كل مجال معرفي، وتكامل بين المجالات المعرفية المتعددة، وتكامل في جهد العالم الواحد، وتكامل بين جهود العلماء المتعددين، وتكامل في مصادر المعرفة، وتكامل في أدواتها، وتكامل بين المصادر والأدوات... .

تمثلات التكامل المعرفي في دوائر متعددة

لقد كشفت البحوث عن تمثلات التكامل المعرفي وتجلياته في الأعلام، والمؤسسات، والمجالات المعرفية والعلمية، والنظم التعليمية. فعلى مستوى الأعلام، يُلاحظ وجود واضح لأعلام مدرسة إسلامية المعرفة والمعهد العالمي للفكر الإسلامي. ولا غرابة في ذلك؛ إذ إنَّ مفردة التكامل المعرفي من المفردات الأساسية في مشروع إسلامية المعرفة، وهي مفردة لا تقل أهمية عن الرؤية الكلية؛ إذ تكشف عن استيعاب مدرسة المعهد لمصادر المعرفة وأدواتها؛ فثمة أبحاث تناولت التكامل المعرفي عند إسماعيل الفاروقي، وقوّمت تجربته في هذا المجال، وأوضحت كيف أنه جمع بين الثوابت القيمية والثورة العلمية؛ إذ يقوم التكامل عنده على إطار نظري محكوم بالرؤية العقدية التوحيدية، التي تنشد الإبداع والابتكار، وتتجاوز الرؤية الغربية.

وكانت تجربة عبد الحميد أبو سليمان حاضرة؛ إذ برز معبراً عن فهمه لمشروع إسلامية المعرفة، وكان حضوره مميزاً في تفعيله لمفهوم التكامل المعرفي في الجامعة العالمية الإسلامية في ماليزيا؛ وتمثلت آراؤه الفكرية وتطبيقاته العملية في البناء المعماري للجامعة، والصوغ المنهجي للمقررات

والمناهج، والبيئة النفسية والاجتماعية والإدارية للحرم الجامعي. وظهرت أبحاث تناولت شخصيات فكرية لها حضورها في الساحة الفكرية والعلمية في العالم الإسلامي، مثل محمد المبارك، فكشفت عن دوره الإصلاحي التعليمي، لا سيما في المستوى الجامعي.

أما أوجه التكامل في المؤسسات التعليمية، لا سيما الجامعية منها، فقد احتفت بها الأبحاث احتفاء كبيراً؛ إذ مثّلت المؤسسة التعليمية التجلي الأسمى للأفكار، والمكان الأنجع لتطبيق هذه الأفكار. ولم تكتف الأبحاث بتوصيف تجارب هذه المؤسسات، بل تناولتها بالنقد والتمحيص، فثمة رصد لتجربة التكامل المعرفي في جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية في الجزائر، والتكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية في دار الحديث الحسنية المغرب. وثمة تفحص لتجربة بعض الجامعات السودانية والسعودية في حقل معرفي واحد، كما هو الحال في إبراز تجليات تطبيق نظرية التكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم التجريبية. وحاولت بعض الأوراق أن تكشف عن التكامل المعرفي في الدائرة الشيعية، كما تجلى في الورقة التي أبرزت العلاقة بين الحوزة والجامعة في إيران، وأتاحت المجال للتعرف على شكل العلاقة بين المعارف الدينية والدنيوية، لا سيما المتعلقة بالمكونات الأساسية لهاتين المؤسستين: الطالب والأستاذ والمناهج والمقررات.

وأبرزت الأوراق تمثلات التكامل المعرفي في المجالات المعرفية والعلمية؛ ففي علم الاقتصاد رأت بعض الأوراق أن ثمة خطأً يرتكبه كثير من الاقتصاديين الذين يدرسون الظواهر الاقتصادية بمعزل عن الظواهر المجتمعية والإنسانية والروحية والأخلاقية والثقافية. وفي المجال الطبي، ثمة دعوة إلى العمل على تطوير منظومة تعليمية جامعية، تستند إلى التكامل بين التكوين العلمي البيولوجي والطبي، وإعادة الاعتبار للإرث الثقافي العلمي والأخلاقي في هذا المجال، المشتق من التعاليم الدينية الإسلامية، في محاولة للاستجابة للحالة الراهنة. وثمة

دعوة أخرى لتفعيل الرؤية الإسلامية في العلوم السياسية، ضمن تراكم إنساني يجمع بين الخبرة التي تعبّر عن توازن معرفي وعقدي، ورشادة هذه الخبرة. ولم تكن الرؤى التي صوّرت مظاهر الخلل المنهجي في الانفصال المعرفي، بعيدةً عن التناول؛ إذ بيّنت بعض الأوراق واقع الانفصال بين الفقه والمواد الدراسية الأخرى، من خلال تشخيص مظاهر التفكك المنهجي في درس الفقه. كذلك نجد تقويماً لعلم الاجتماع في العالم الإسلامي، وعدم حضور الرؤية الإسلامية فيه، عند كثير من الجامعات الإسلامية.

وكشفت بعض الأوراق عن الجوانب المضيئة لبعض النظم التعليمية، التي وفّرت امتيازات علمية ومنهجية لمتّبعيها، مثل تلكم الأوراق التي تحدثت عن نظام تطوير التعليم في الجزائر(ل.م.د)، الذي يمثل مراحل الليسانس والماستر والدكتوراه.

المعيقات والحلول

وعت بحوث الكتاب أن هناك أزمة أخلاقية، وقيمية، ومعرفية تعانيها العلوم في الوقت الحاضر، مما يستدعي وضع تصورات لعلوم متكئة على الرؤية الإسلامية. إلا أنه في الوقت ذاته، ثمة معيقات وصعوبات حالت وتحول دون تحقيق التكامل المعرفي، على الوجه الذي يتمناه المشتغلون في العلوم والمعارف من أصحاب التوجهات الفكرية الإسلامية. لذلك رافق الحديثَ عن معيقات التكامل المعرفي ومتطلبات تجسيده في العالم الإسلامي، حديثٌ عن عقدة النقص والاستلاب الثقافي، وعدم القابلية للتغيّر. وثمة حديث عن فشل تجارب النهوض في العالم الإسلامي عامة، والعربي خاصة، وذلك لعدم الوعي بماهية المعرفة في الإسلام، وبأهمية التكامل المعرفي، فضلاً عن عدم القدرة على التفريق بين النظام المعرفي الغربي، والنظام المعرفي الإسلامي، مما أدى إلى تأسيس الجامعة بمفهومها الضيق، التي نستشعر فيها انسلاخاً عن إطارها الحضاري.

لم تكتف معظم البحوث بالتوصيف والتشخيص، بل حاولت أن تضع الحلول، وتصنع البرامج القادرة على تجاوز محنة الازدواجية والثنائية، التي ابتلي بهما نظام التعليم الجامعي. وربما كانت هذه الحلول تلبي حاجة البيئات الجغرافية؛ إذ إن هناك توطيناً للتكامل المعرفي، منسجماً مع الفئة المستهدفة، وخصائص العلوم التي تحتاج إلى التكامل المعرفي، ومدى حاجة المجتمع إليه في اللحظة الراهنة.

ولعلنا في تجلية التكامل المعرفي قد انطلقنا من التعليم الجامعي، لما لهذا التعليم من دور كبير وسريع نوعاً ما، في عملية التغيير؛ إذ يُعد التعليم الجامعي المختبر الذي تصنع فيه العقول والأفكار، والقاطرة التي تقود التغيير في مراحل التعليم وميادين العمل الأخرى. إلا أن هناك دوائر لا تقل أهمية عن الدائرة الجامعية، هي بحاجة ماسة إلى تفعيل التكامل المعرفي في منظوماتها وبرامجها وأطرها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، مراحل التعليم العام التي تسبق المرحلة الجامعية، وبرامج الإصلاح السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وأجهزة التوجيه والإعلام، ومؤسسات المجتمع المدني، لما لها من دور في التوعية والتنمية المجتمعية، ودُور العبادة، لما لها من تأثير روحي في العامة والخاصة، إلخ. مما يستدعي عقد اللقاءات وإقامة الندوات والمؤتمرات، وعقد الدورات التدريبية والتكوينية، لتأطير التكامل المعرفي في أروقتها وبرامجها.

إننا نأمل أن يستمر الباحثون في صنع برامج التكامل المعرفي وتجديدها، وتثويرها، وأن ينتقلوا بها من إطار النظر إلى حيز العمل، للإسهام في تمكين الأمة من استعادة ريادتها الحضارية، وحضورها العالمي، وترشيد الحضارة الإنسانية المعاصرة، على أساس من بناء الصلة الوثيقة بين الوحي والمعرفة والقيم.

المحرر

الكشاف

ك

ل

م